

”... ja välil sitten puhutaan Jeesuksesta...”

**Monimenetelmäinen tutkimus katsomusaineiden opetuksesta
Suomessa**

Pro gradu -tutkielma

Jaakko Tervo

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2019

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: "... ja välil sitten puhutaan Jeesuksesta..." Monimenetelmäinen tutkimus katsomusaineiden opetuksesta Suomessa

Tekijä: Jaakko Tervo

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajan koulutusohjelma / Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ _x_ Laudaturtyö__ Licensiaatintyö__

Sivumäärä: 101 + 2 liitettä

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Suomalainen katsomusaineiden opetus on ainutlaatuista kansainvälisessä kontekstissa. Se pyrkii kunnioittamaan eri katsomuksia sekä tarjoamaan jokaiselle mahdollisuuden opiskella niitä omista lähtökohdista käsin. Tästä huolimatta on sitä osattava tarkastella myös kriittisestä näkökulmasta, jotta kykenisimme kehittämään sitä edelleen.

Tutkimuksessani tarkastelen suomalaisen katsomusopetusperinteen haastavia käytänteitä, sekä pyrin tuomaan ilmi sen kehityskohteita ja mahdollisia ratkaisuja niihin. Tutkimukseni päätutkimuskysymys oli: "Miten katsomusaineiden opetus Suomessa toteutuu ja miten sitä tulisi kehittää?" Monimenetelmäinen tutkimukseni jakautuu kahteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa toteutin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen, jonka avulla pyrin esittämään haasteita tavastamme järjestää katsomusten opettamista Suomessa. Toisessa vaiheessa hyödynsin fenomenografista otetta haastatellessani katsomusaineiden opettajia. Tavoitteena oli saada käytännön tietoa aihealueen haasteista ja toimivista piirteistä, sekä esittämään opettajien käsityksiä sopivista ratkaisuista. Analysoin kahden vaiheen tuloksia tutkimuksessani erikseen sekä yhdessä.

Tutkimukseni osoitti, että katsomusten opettamisessa ja järjestämisessä on

runsaasti eritasoisia haasteita, joita tietyt toimenpiteet voisivat helpottaa. Useat haasteet johtuvat tavastamme opettaa eri katsomuksia erillisissä ryhmissä. Tutkimukseni perusteella ilmeni tarve tarkentaville tutkimuksille, jotka lisäävät tietämystä katsomusaineiden opetuksesta ja sen kehittämisen vaihtoehdoista tulevaisuudessa.

Avainsanat: katsomusaine, uskonto, elämänkatsomustieto, haasteet, monimenetelmäinen tutkimus, kirjallisuuskatsaus, fenomenografia

Sisällys

1. JOHDANTO	6
1.1 TUTKIMUKSEN TAUSTA.....	6
1.2 KATSOMUSAINHEET SUOMALAISESSA OPETUSSUUNNITELMASSA.....	9
1.3 KATSOMUSAINEIDEN OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN.....	13
1.4 MONIMENETELMÄINEN TUTKIMUSOTE JA TÄMÄN TUTKIMUKSEN VAIHEET.....	14
2. KATSOMUSAINEIDEN TEOREETTINEN TAUSTA JA TUTKIMUS.....	20
2.1 OPETUKSEN TAUSTA JA TEORIA.....	20
2.2 KATSOMUSAINEIDEN OPETTAMINEN MUUALLA EUROOPASSA.....	22
2.3 TUTKIMUKSIA KATSOMUSAINEIDEN OPETTAMISESTA.....	25
3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS: VAIHE I.....	27
3.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	27
3.2 SYSTEMAATTINEN KIRJALLISUUSKATSAUS.....	27
3.3 AINEISTON HANKINTA	29
3.4 AINEISTON ANALYYSI.....	34
3.5 LUOTETTAVUUSTARKASTELU	41
4. TULOKSET: VAIHE I.....	44
4.1 KATSOMUSOPETUKSEN JÄRJESTÄMISEN HAASTEET.....	44
4.2 OPETUKSELLISET HAASTEET	47
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS: VAIHE II.....	50
5.1 MITEN HAASTEET NÄKYVÄT KÄYTÄNNÖSSÄ - JOHDATUS VAIHEESEEN II	50
5.2 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	51
5.3 FENOMENOGRAFIA TUTKIMUSOTTEENA	51
5.4 TUTKIMUSHENKILÖT JA AINEISTONKERUU.....	52
5.5 AINEISTON ANALYYSI.....	55
5.6 LUOTETTAVUUSTARKASTELU	57
6. TULOKSET: VAIHE II.....	60
6.1 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ OPETUKSEN JÄRJESTÄMISEN TOIMIVUUDESTA.....	60
6.2 OPETUKSEN JA SISÄLTÖJEN HAASTEET	63
6.2.1 <i>Materiaalit</i>	63
6.2.2 <i>Ryhmänhallinta</i>	65
6.2.3 <i>Arvopohja</i>	66
6.3 OPETUKSEN JA SISÄLLÖN TOIMIVAT PIIRTEET	67
6.3.1 <i>Materiaalit</i>	67
6.3.2 <i>Ryhmänhallinta</i>	68
6.3.3 <i>Suunnittelu ja sisältö</i>	69
6.3.4 <i>Arvopohja</i>	70
6.3.5 <i>Tavoitteet ja yhtenäiset teemat</i>	70
6.5 KATSOMUSAINEIDEN OPETUKSEN KEHITTÄMISTARPEET	72
6.5.1 <i>Katsomusopetusmallin kehittäminen</i>	72
6.5.2 <i>Ainekohtaiset kehittämistarpeet</i>	74
7. VAIHEIDEN I JA II TULOSTEN RINNAKKAISTARKASTELU	76
7.1 KATSOMUSAINEIDEN OPETUKSEN HAASTEET	76
7.2 KATSOMUSAINEIDEN OPETUKSEN KEHITTÄMINEN.....	79

8. POHDINTA.....	83
8.1 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	83
8.2 MONIMENETELMÄISEN TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	85
8.3 JATKOTUTKIMUSAIHEET JA EHDOTUKSET	87
LÄHTEET.....	92
LIITTEET	102

Kuviot ja taulukot:

Kuvio 1. Induktiivinen etenemismalli laadullisen tekstin analysoinnissa. (Mayring 2000.)	36
Taulukko 1. Opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 1–2.	10
Taulukko 2. Keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 3–6.	11
Taulukko 3. Yhdenmukainen uskonnonopetuksen järjestely (Kallioniemi 2007c, 102).	23
Taulukko 4. Monimuotoisen uskonnonopetuksen järjestelmät (Kallioniemi 2007c, 103).	24
Taulukko 5. Hakukannat ja aineiston valinta.	32
Taulukko 6. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa käytetty aineisto.	33
Taulukko 7. Laadullisen tekstin kategorisointi analyysissä Mayringia (2000) mukaillen.	37
Taulukko 8. Lopulliset kategoriat ja perustelut analyysissä.	40
Taulukko 9. Vuosiluokkien 1–6 katsomusaineiden valinta valtakunnallisesti Suomessa vuosina 2010, 2012, 2014 ja 2016. (Opetushallinnon tilastopalvelu 2016.)	88
Taulukko 10. Vuosiluokkien 1–6 katsomusaineiden valinta Helsingin kaupungin kouluissa vuosina 2010, 2012, 2014 ja 2016. (Opetushallinnon tilastopalvelu 2016.)	89
Taulukko 11. Vuosiluokkien 1–6 katsomusaineiden valinta Hämeenlinnan kaupungin kouluissa vuosina 2010, 2012, 2014 ja 2016. (Opetushallinnon tilastopalvelu 2016.)	90

1. Johdanto

1.1 Tutkimuksen tausta

Paneudun tutkimuksessani suomalaisen katsomusopetuksen haasteisiin, joiden myötä pyrin pohtimaan opettamisen toteutumista ja tulevaisuutta. Tutkimus on kaksiosainen, jossa ensimmäinen osuus koostuu systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta, joka keskittyy opetusmallin haasteisiin. Toinen osuus perustuu katsomusopettajien haastatteluihin, joissa he kuvaavat opettamista, sen sisältöä sekä järjestämistä. Tavoitteenani on muodostaa monipuolinen kuvaus suomalaisesta katsomusopetuksesta ja pohtia sen kehittämistarpeita tällä hetkellä. Koko pro gradu -tutkimuksen pääkysymykseksi muotoutui: ”Miten katsomusaineiden opetus Suomessa toteutuu ja miten sitä tulisi kehittää?”

Suomen itsenäistymisen aikaan uskonnon merkitys näkyi nykyistä voimakkaammin yhteiskunnassa sekä koulumaailmassa. Vuonna 1919 voimaan tullut uskonnonvapauslaki ohitti kirkkoon kuulumattomien oppilaiden opettamisen ja heidät vapautettiin katsomuksellisesta opetuksesta täysin. Neljä vuotta myöhemmin vuonna 1923 myös kirkkoon kuulumattomat oppilaat alkoivat saada opetusta uskonnonhistoriasta ja siveysopista. Ensimmäinen vaihe muiden uskontojen, kuin vain evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksesta, alkoi ortodoksisen uskonnon myötä. Sen opettamiseen vaadittiin vuonna 1920 20 oppilasta, vuonna 1957 kahdeksan oppilasta, vuonna 1968 viisi oppilasta ja vuonna 1991 kolme oppilasta, jotta opetusta järjestettäisiin. Kolmen oppilaan raja on vielä nykyisinkin voimassa kunnan tai kaupungin alueella, jonka täyttyessä tiettyä uskonto-oppiaineen opetusta tulee järjestää, jos sitä vaaditaan. (Jamisto 2007, 32–40; Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 453–454.)

Uskonnonhistoria ja siveysoppi oli oppiaine, jonka opetuksesta tai sisällöstä ei ollut selkeää linjaa, eikä se vastannut opetusmäärällisesti uskonnonopetusta. Vuonna 1957 oppiaineelle oli varattu vain yksi tunti viikossa, kun taas uskonnolle sitä oltiin varattu 3–4 tuntia viikossa. Vaikka kyseessä piti olla objektiivinen oppiaine, oli sillä silti selkeä evankelis-luterilainen painotus. Peruskoulu-uudistuksen sekä Vapaa-ajattelijain liiton painostuksen myötä aloitettiin täysin tunnustuksettoman katsomusaineen opettaminen. 1980-luvulla elämänskatsomustietoa opiskeltiin käytännössä vain pääkaupunkiseudulla, ja sitä opiskeli tällöin vielä suhteellisen vähäinen määrä oppilaita. Oppiaineen järjestämisessä ilmeni myös ongelmia, eikä sen opetusta saaneet kaikki sitä vaativat tahot. (Jamisto 2007a, 32–40; Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 455–456.) Elämänskatsomustiedon opiskelijamäärät ovat kasvaneet tasaisesti koko 2000-luvun. Vuonna 2016 ainetta opiskeli noin 24 000 oppilasta, mikä tarkoittaa 6,6 prosenttia kaikista peruskoulun oppilaista. Elämänskatsomustieto on näin ollen Suomen toiseksi suosituin katsomusaine evankelis-luterilaisen uskonnon jälkeen. (Opetushallinnon tilastopalvelu 2016.)

Uskonnonvapauslaki (2003/453) astui voimaan vuonna 2003, mikä asetti uusia vaatimuksia ja käytänteitä koulujen katsomukselliseen opetukseen. Laki määrittä, että tunnustuksellisesta opetuksesta tuli luopua katsomusaineissa. Tämä tarkoitti sitä, että opetus ja toiminta ei saa olla uskonnon harjoittamista. Tämä antoi myös opettajille mahdollisuuden opettaa katsomusaineita riippumatta heidän omista uskonnollisista taustoistaan, sillä lain myötä opettajien ei tarvitse kuulua tiettyyn uskontokuntaan opettaakseen ainetta. Opetussuunnitelma alkoi myös painottaa voimakkaammin tutkimaan katsomusaineesta riippumatta muita uskontoja, kuin vain omaansa. (Jamisto 2007a, 38–40; Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 458–462.)

Olen huomannut entisenä uskonnon ja elämänskatsomustiedon opiskelijana, että suurimmat ennakkoluulot elämänskatsomustietoon liittyen tai keskusteluun mahdollisista muutoksista katsomusaineiden opettamisesta pohjautuvat paljolti tiedon ja kokemuksen puutteeseen ei-uskonnollisesta katsomusaineesta. Aine,

jolla ei ole tiettyä uskonnollista sitoutumista, näyttäytyy todella vieraana, sillä suurin osa suomalaisista opiskelee tai on opiskellut evankelis-luterilaista uskontoa. Mielestäni keskustelumme aineiden kehittämisestä paranisi huomattavasti, jos pystyisimme käsittämään katsomusaineiden rakenteita ja ongelmia. Tämä vaatii toki myös aitoa kykyä reflektoida ajatteluamme näinkin tunnesidonnaisesta aiheesta. On osattava erottaa uskonto ja uskonto-oppiaine toisistaan.

Suomessa järjestetään katsomusaineiden opettaminen todella harvinaislaatuisesti siten, että oppilaat jakautuvat omiin katsomuksellisiin ryhmiinsä. Oppilaiden jakamista omiin katsomuksellisiin ryhmiinsä oppituntien alussa on syytä pohtia ja arvioida kyseisen toiminnan tarkoitusta sekä merkitystä. Myöskään katsomusaine-termille ei löydy vastaavaa merkitystä muualta maailmasta. Aineen lainalaisuuksia opetetaan maailmalla oppiaineina, kuten uskonto-oppina ja etiikkana, joissa oppilaat opiskelevat yhdessä katsomusten monimuotoista kenttää. Avaan tätä tarkemmin luvussa 2.

Tutkielmani käsittää alkuun kuvauksia katsomusaineiden sisällöistä ja tavoitteista. Tämän myötä sivuamme hieman katsomusopetuksen historiaa Suomessa, minkä avulla osaamme luoda tapahtumaketjun tutkielmani ajankohtaisuuteen ja merkityksellisyyteen. Alustuksen jälkeen etenemme perättäisesti eteneviin tutkimuksiini, joiden avulla kokoan lopulta koko tutkimuksen annin yhteen.

Mielenkiintoni aiheeseen heräsi oman taustani vuoksi, sillä olen opiskellut laajasti evankelis-luterilaista uskontoa sekä elämänkatsomustietoa kirkkoon kuulumattomana oppilaana. Luin pääsykokeisiini Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston Samalta viivalta 9 -teosta, jossa Sami Pihlström (2015, 175–182), Rauno Huttunen (2015, 163–166) ja Jyri Komulainen (2015, 167–174) käsittelivät katsomusten opettamista Suomessa. Aiempaa tutkimusta aiheesta on tehty, muttei mielestäni tarpeeksi. Arto Kallioniemen ja Eero Salmenkiven toimittama kokoelmateos Katsomusaineiden kehittämishaasteita –

Opettajankoulutuksen tutkintouudistuksen virittämää keskustelua (2007) loi pohjan tämän tutkimuksen aloittamiselle ja tärkeydelle. Aiheesta on tehty myös muutamia kiinnostavia pro gradu -tutkielmia. (ks. esim. Leivo 2011; Priklopili 2017).

1.2 Katsomusaineet suomalaisessa opetussuunnitelmassa

Katsomusaineilla ymmärretään kaikki uskonto-oppiaineet sekä elämänkatsomustieto. Katsomusaineen käsite on yleisessä kielessä hieman epäselvä, ja se on saanut osakseen paljon arvostelua. Näin ollen sitä pyritään välttämään virallisissa dokumenteissa. Aiemmin sen yhteyteen määriteltiin myös filosofia. (Salmenkivi 2007, 85.) Tässä tutkimuksessa katsomusainetta käsitellään eri uskonto-oppiaineiden ja elämänkatsomustieto-oppiaineen ryhmänä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 134) määritelmän mukaan uskonto-oppiaineen tehtävänä on antaa opiskelijalle laaja katsomuksellinen ja uskonnollinen sivistys. Oppiaine pyrkii lisäämään ymmärrystä uskonnoista sekä luomaan laadukasta keskustelua niiden ympäriltä. Opetustilanteissa käsitellään myös tiedon ja uskon välistä suhdetta sekä uskonnoille tyypillistä käsitteistöä. Uskonnon opetuksella pyritään saamaan valmiuksia katsomukselliseen dialogiin, joita käydään katsomusten välillä tai niiden sisällä. Opetuksessa korostetaan uskontojen tai katsomusten eettistä ajattelua sekä pyritään rohkaisemaan oppilaita pohtimaan katsomuksellisia kysymyksiä omakohtaisesti. Oppiaineen tarkoitus on antaa oppilaalle aineksia rakentaa identiteettiään ja maailmankatsomustaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 139) kuvaa elämänkatsomustietoa oppiaineena, jonka tehtävänä on edistää oppilaan hyvän elämän etsimistä. Elämänkatsomustieto pyrkii oppiaineena ymmärtämään ihmistä, ihmisen toimintaa sekä kulttuuria. Katsomuksia käsitellään kulttuuriperinnön

vuorovaikutuksen tuloksina. Aineen avulla pyritään myös vaikuttamaan ihmisen omaan kykyyn ohjata omaa ajatteluaan sekä kyseenalaistamaan sitä. Oppilaita pyritään ohjaamaan suvaitsevaisiksi, itsenäisiksi, vastuullisiksi ja kriittisiksi yhteisönsä jäseniksi. Oppiaineella tuetaan laajasti erilaisia oppimisen ja ajattelun taitoja arjessa. Kuvaukset oppiaineista ovat myös nähtävissä niiden tavoitteissa. Taulukossa 1 esitellään uskonto-oppiaineiden ja elämänkatsomustiedon tavoitteet rinnakkain vuosiluokilla 1–2.

Taulukko 1. Opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 1–2.

Uskonto	Elämänkatsomustieto
T1 Herättää mielenkiinto uskonnonopiskeluun ja omaan uskontoon	T1 ohjata oppilasta kuuntelemaan toisten mielipiteitä
T2 ohjata oppilasta tutustumaan oman uskonnon keskeisiin asioihin	T2 rohkaista oppilasta esittämään omia ajatuksiaan
T3 ohjata oppilasta tutustumaan oman uskonnon vuodenkiertoon ja juhliin	T3 ohjata oppilasta kunnioittamaan muiden ajattelua
T4 kannustaa oppilasta tutustumaan muihin katsomuksiin	T4 edistää oppilaan taitoa keskustella ja perustella
T5 rohkaista oppilasta esittämään omia ajatuksiaan	T5 ohjata oppilasta eettiseen ajatteluun omasta kokemusmaailmastaan
T6 ohjata oppilasta oikeudenmukaisuuteen ja kunnioittamaan muita	T6 Rohkaista oppilasta pohtimaan moraalieettisiä asioita
T7 Ohjata oppilaita eettiseen pohdintaan	T7 ohjata oppilasta tuntemaan katsomuksia ja kulttuureita
T8 luoda tilanteita, joissa oppilaat voivat esittää mielipiteitään ja perustella niitä	T8 ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisten yhteiselämän perusteita
	T9 ohjata oppilasta kunnioittamaan ja arvostamaan luontoa, sekä ympäristöä

Taulukon 1 tavoitteissa on nähtävissä paljon yhtäläisiä piirteitä molemmista aineista. Esimerkiksi muihin uskontoihin ja katsomuksiin tutustuminen sekä eettinen pohdinta ja sosiaaliset taidot ovat vahvasti esillä molemmissa aineissa. Tavoitteista nousee esiin myös aineiden spesifit piirteet, kuten uskontojen *oman uskonnon* lähtökohta opetukselle. Elämänkatsomustieto näyttäisi myös tavoitteiltaan painottavan enemmän pohdintaa sekä sosiaalisuutta oppimisessa. Luonnon ja ympäristön arvostaminen näyttäisi selkeästi olevan aineen oma tavoite, joka ei millään tavoin näy uskonnon kirjatuissa tavoitteissa. Taulukossa 2 esitellään rinnakkain aineiden keskeisiä sisältöalueita vuosiluokilla 3–6. Sisällöt vastaavat paljolti aineiden kuvauksia sekä tavoitteita.

Taulukko 2. Keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 3–6.

Uskonto	Elämänkatsomustieto
S1 Suhde omaan uskontoon Sisällössä keskitytään oman uskonnon erityispiirteisiin ja kulttuuriin.	S1 Kasvaminen hyvään elämään Sisältää harjoituksia toisten kohtaamisesta, vapaudesta ja vastuusta sekä oikeudenmukaisuudesta. Harjoitellaan eettistä pohdintaa.
S2 Uskontojen maailma Sisällössä tarkastellaan oman uskonnon lisäksi muita uskontoja ja uskonnottomuutta.	S2 Erilaisia elämäntapoja Tutkitaan omaa identiteettiä eri näkökulmista. Tutustutaan muihin kulttuureihin ja katsomuksiin.
S3 Hyvä elämä Keskeistä ovat ihmisarvo, elämän kunnioittaminen ja luonto. Sisällöt edesauttavat eettistä keskustelua ja pohdintaa.	S3 Yhteiselämän perusteita Pohditaan ihmisten yhteiselämistä mm. sopimusten, velvollisuuksien, oikeuksien ja demokratian kannalta. Harjoitellaan eettistä arviointia.

	S4 Luonto ja kestävä tulevaisuus Tutustutaan eri tapoihin selittää maailmaa ja pohditaan luonnon sekä ihmisten tulevaisuutta.
--	--

Taulukon 2 sisällöissä on selkeämmin nähtävillä aineiden eroavaisuudet. Uskonto pohtii maailmaa oman uskonnon kautta, kun taas elämänkatsomustieto pohtii yleisesti hyvää elämää ja oman identiteetin löytämistä. Molempien sisältöjen kuvaukset kohtaavat silti hyvin paljon eettisen ajattelun tukemisen myötä. Myös muihin uskontoihin ja kulttuureihin tutustuminen näyttäytyy hyvin yhtäläisenä. Esimerkiksi Leivo (2011) on tutkinut opettajien kuvauksien vastaavuutta opetussuunnitelmien sisältöihin ja tavoitteisiin katsomusaineissa. Tutkimuksessa havaittiin painotuseroja, joiden mukaan opetussuunnitelmista tulisi vähentää selkeää uskonnollista ainesta ja lisätä sen sijaan muiden uskontojen tutkimista, etiikkaa sekä suvaitsevaa dialogia.

Vuosiluokilla 7–9 uskontojen erityistä tehtävää kuvataan opetussuunnitelmassa seuraavin tavoin. Uskontoa tarkastellaan laajemmin kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä, sekä siinä pyritään syventämään ja rikastamaan oman uskonnon tietoja ja taitoja. Opetuksessa tutustutaan muihin uskontoihin ja uskonottomuuteen sekä tarkastellaan uskontojen yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Opetus sisältää myös eettisen pohdinnan kehittämistä sekä ihmisoikeuksien tutkimista. Opetus tarjoaa voimavaroja aikuiseksi kasvamiseen. (OPS 2014, 404.) Elämänkatsomustiedon erityinen tehtävä vuosiluokilla 7–9 on kasvattaa oppilaiden kykyä suunnitella omaa tulevaisuuttaan. Myös yleissivistävää tietoperustaa laajennetaan, jotta oppilas kykenee rakentamaan omaa katsomustaan ja identiteettiään. Oppilaita tuetaan löytämään oma hyvän elämän malli. (OPS 2014, 411.)

Vuosiluokilla 7–9 esiintyy tavoitteissa ja sisällöissä samoja yhteisiä ja eriäviä piirteitä, kuten aiemmin tarkastelluissa alakoulun esimerkeissä. Erityisen

oppiaineiden tehtävien kuvaukset opetussuunnitelmassa ovat oppiaineissa ajateltu täysin eri lähtökohdista yläkoulun suunnitelmassa. Kuvauksissa näyttäisi oleva selkeä ero siinä, että uskonto tarjoaa välineitä, kuten *voimavaroja* oppilaan kasvuun, kun taas elämänkatsomustieto pyrkii luomaan ymmärrystä kasvamisesta, jossa tavoitteena on *hyvän elämän löytäminen*. Kuvauksessa on myös nähtävissä elämänkatsomustiedon filosofinen pohja.

1.3 Katsomusaineiden opetuksen järjestäminen

Evankelis-luterilaisen uskonnon, ortodoksisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon lisäksi peruskoulussa on vahvistettu yhdentoista muun uskonnon opetussuunnitelman perusteet. (Pyysiäinen 2008, 304–305.) Opetuksen järjestäjän täytyy järjestää rekisteröidyn uskonnollisen yhdyskunnan mukaista opetusta, johon suurin osa oppilaista kuuluu. Tähän enemmistön opetukseen voivat myös osallistua huoltajien pyynnöstä muutkin oppilaat, vaikka he eivät kuuluisi kyseiseen uskonnolliseen yhdyskuntaan. Opetuksen järjestäjän tulee tarjota muun uskonnon tai elämänkatsomustiedon opetusta, jos opetusta vaativia oppilaita on vähintään kolme. Jos vähimmäismäärä ei täyty, oppilaalle opetetaan huoltajan pyynnöstä evankelis-luterilaista uskontoa tai elämänkatsomustietoa. Jos elämänkatsomustiedon opetukseen ei hae vähintään kolmea oppilasta, eikä oppilaan huoltaja halua uskonnollista opetusta, hänelle järjestetään muuta toimintaa tai opetusta. (Opetushallitus 2016, 1–3.)

Ortodoksisen uskonnon opetusta järjestetään automaattisesti, jos kunnan alueella on vähintään kolme siihen kuuluvaa oppilasta. Muiden uskonnollisten yhdyskuntien tapauksissa huoltajien tulee vaatia opetusta. (Sakaranaho 2007, 6.) Voimakkaan kulttuurien diversiteetin kasvun myötä pääkaupunkiseudulla on voimassa säädös, jonka mukaan uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumaton oppilas voi huoltajan luvalla osallistua jonkin muun kuin enemmistön mukaiseen uskonnon opetukseen, joka vahvistaa oppilaan saamaa kasvatusta ja uskonnollista kulttuuritaustaa. (Pyysiäinen 2008, 304–305.) Tällä tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilaan tai hänen perheensä kulttuuritaustalla voidaan

perustella, että tietyn uskonnon opiskelu tukee sitä paremmin kuin evankelis-luterilaisen uskonnon tai elämänkatsomustiedon opiskelu. Esimerkiksi vahvasta katolisesta maasta tulevaa oppilasta voidaan huoltajien pyynnöstä harkita katolisen uskonnon opetukseen, vaikka oppilas ei kuuluisi kyseiseen uskontokuntaan.

Evankelis-luterilainen uskonnonopetus on siis yleisin katsomusaineen muoto Suomessa. On myös yleistä, että vaadittava määrä oppilaita täyttyy ortodoksisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon osalta, ja niiden opetusta järjestetään. Elämänkatsomustiedon osalta tätä tulee silti ensisijaisesti vaatia huoltajien taholta. Uskontokuntaan kuulumaton voi siis valita oppiaineekseen evankelis-luterilaisen uskonnon tai elämänkatsomustiedon. Evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluvalla oppilaalla ei ole samaa oikeutta, sillä hänen täytyy opiskella uskontoa, johon hänet on rekisteröity. (Pyysiäinen 2008, 304.)

1.4 Monimenetelmäinen tutkimusote ja tämän tutkimuksen vaiheet

Tämä pro gradu -tutkielma on kaksivaiheinen. Ensimmäisen vaiheen toteutin vuoden 2017 syksyllä kandidaatin tutkimuksessani. Ensimmäinen osuus koostuu systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta, jossa hain tutkimuskysymykseeni vastausta kirjallisuuden ja tutkimusten avulla. Tähän pro gradu -tutkielmaan kandidaatin tutkimuksen aineistoa on hyödynnetty soveltuvien osien aineistoa rajaten ja tutkimuskysymyksiä täsmentäen. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus kohdistuu suomalaiseen katsomusopetukseen ja sen haasteisiin.

Toisessa vaiheessa toteutin fenomenografisen analyysin aineistosta, joka koostuu kolmen opettajan haastatteluista. Haastattelut suoritettiin syksyllä 2018. Haastatteluihin ja analyysiin hain teemat ensimmäisen vaiheen tuloksista.

Tieteenfilosofialtaan tätä monimenetelmäistä tutkimusta voidaan tarkastella useasta lähtökohdasta. Kun tutkimusta pohditaan systemaattisen

kirjallisuuskatsauksen pohjalta, voidaan sitä ajatella pragmaattisesta lähtökohdasta. Monimenetelmäisessä tutkimuksessa se esiintyy ongelmana, jossa tutkija ei keskity niinkään tutkimusmetodeihin, vaan hän korostaa tutkimusongelmaa ja pyrkii hyödyntämään erilaisia lähestymistapoja ymmärtääkseen sitä paremmin. (Creswell 2009, 10.) Tämän tutkimuksen kirjallisuuskatsaus on juurikin ongelmalähtöinen, jonka jälkeen tutkimus etenee erilaiseen lähestymistapaan tulkita ja ymmärtää ongelmaa.

Monimenetelmäisessä tutkimuksessa pragmatismien ei nähdä siltikään edustavan vain yhtä käsitystä todellisuudesta. Totuus perustuu tutkijan metodologisiin valintoihin. Tutkijan keskittyy siihen, mitä ja kuinka hän tuottaa tietoa. On siis esitettävä, miksi ja kuinka tutkimusmetodeja yhdistellään. Pragmaattinen näkökulma hyväksyy myös tiedon kontekstin, kuten sosiaalisen, historiallisen tai poliittisen rakentumisen. (Creswell 2009, 11.)

Fenomenografia voidaan nähdä asettuvan realismien ja konstruktionismin ontologiselle alueelle. Ontologisesti sitä voidaan kuvata maailmaksi, jossa todellisuus on yhtäaikaaisesti subjektiivista ja objektiivista. On vain yksi olemassa oleva maailma, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin riippuen sen tulkitsijasta. (Dahlin 1994, 102; Richardson 1999, 67–68.) Esimerkiksi haastattelujen todellisuus rakentuu tässä tutkimuksessa sosiaalisen konstruktion myötä kielellisessä vuorovaikutuksessa. Haastateltavat kuvaavat omaa todellisuuttaan, jonka tutkija tulkitsee omasta todellisuudestaan.

Tutkimusotteeltaan tutkimukseni edustaa monimenetelmäistä tutkimusotetta. Ote sisältää vähintään kaksi analyysia tai aineistonkeruuta, joissa on käytetty kvalitatiivista ja kvantitatiivista menetelmää. Menetelmät voivat olla myös tutkimusparadigman sisäisiä, kuten kaksi erilaista kvalitatiivista menetelmää. (Borrego, Douglas & Amelink 2009, 57.) On huomioitavaa, että molemmat menetelmät ovat tässä tutkimuksessa laadullisia, joten englanninkielinen vastine tutkimukselle on *multimethod research*. Se voidaan yleisesti sekoittaa *mixed*

method tutkimukseen, joka sisältää laadullisen sekä määrällisen tutkimuksen (Fetters, Curry & Creswell 2013, 2134–2135).

Laadullista tutkimusta, eli kvalitatiivista tutkimusta, pidetään jossain määrin määrällisen tutkimuksen, eli kvantitatiivisen tutkimuksen vastaparina. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruu ja analyysi tapahtuvat yleensä tekstuaalista dataa analysoimalla, jotka ovat voineet syntyä esimerkiksi haastatteluiden tai keskusteluiden pohjalta (Borrego, Douglas & Amelink 2009, 55). Laadullinen tutkimus ei myöskään pyri tilastolliseen merkittävyyteen. Todellisuudessa tilanne ei ole silti tutkimusotteiden välillä aktiivisesti polarisoitunut, sillä molemmat omaavat yhteisiä periaatteita, kuten loogisen perusteltavuuden ja objektiivisuuden. Tutkimusten analyysiperinteet voidaan myös erottaa, mutta niitä sovelletaan paljon yhdessä, joskus jopa tutkijalta huomaamatta. (Alasuutari 1999, 32.)

John Creswell (2009, 15) kuvaa laadullisia tutkimusmetodeja laaja-alaisiksi mahdollisuuksiksi tuottaa tietoa. Metodeissa on myös mahdollista käyttää avoimia kysymyksiä, joissa tuloksia ei voida suunnata tai ennakoida. Aineistopohja perustuu yleensä tutkimuksissa haastatteluihin, havainnointiin, dokumentteihin tai audiovisuaalisiin lähteisiin. Metodeilla voidaan myös tutkia tekstejä ja kuvia. Tulkinta tapahtuu teemojen ja mallintamisen kautta.

Laadulliset lähestymistavat nähdään yleensä monimenetelmäisessä tutkimuksessa perustuvan filosofisiin oletuksiin, joissa tieto nähdään konstruktivisena tiedon rakentumisena. Tutkijan on myös määriteltävä oma asemansa suhteessa tuotettuun tietoon. Yleistä on myös, että tutkija tuo omat arvonsa esiin tutkimuksessa sekä on vuorovaikutuksellisessa suhteessa tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa. Tutkijan on myös otettava huomioon konteksti, missä ja miten tietoa tuotetaan. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on oleellista tuoda selkeästi esille tutkijan omat ennakoasenteet tiedosta ja tutkimuksesta. Itsereflektiivinen, avoin ja kerronnallinen tulkinta ennako-oletuksista on tärkeää, jotta lukija ymmärtää tiedon luonteen ja

kontekstin. Hyvä laadullinen tutkimus sisältää tutkijan käsityksiä siitä, kuinka tulokset voivat muotoutua hänen taustansa takia. (Creswell, 2009, 17; 192.)

Tutkimukseni koostuu siis kahdesta tutkimuksesta, jotka pyrkivät keskustelemaan toistensa kanssa. Ilman ensimmäistä tutkimusta ei toinen tutkimukseni olisi muotoutunut samanlaiseksi kuin se on nyt, sillä ensimmäinen tutkimus auttoi luomaan kehyksen ja tarkastelukulman uudelle tutkimukselle. Tämän vuoksi käytän monimenetelmäistä tutkimusotetta koko tutkimuksessani.

Monimenetelmäiseen tutkimukseen liitetään käsite triangulaatio, joka pyrkii lisäämään tutkimuksen luotettavuutta monen lähestymismenetelmän myötä. Triangulaation avulla voidaan pyrkiä varmistamaan ja tarkentamaan toisen tutkimuksen tulosta. (Brewer & Hunter 1990, 17.) Esimerkiksi myös toisen tutkimusmetodin tulokset voivat auttaa tunnistamaan jotain piirteitä tai luomaan kysymyksiä, joita voidaan tutkia toisella metodilla. Tuloksia voidaan myös tarkastella yhtenäisesti tai rinnakkain. Tämän avulla tuloksia voidaan perustella sillä, että tietoa on kerätty kahdella eri tavalla tai kahdesta eri aineistosta. (Creswell 2009, 14; 191.) Luotettavuutta voidaan myös lisätä käyttämällä rikasta kieltä tai tuomalla esille laaja-alaisia kuvauksia aineiston analyysissä. Yksityiskohtaiset kuvaukset ja näkökulmat luovat luotettavuutta ja todenmukaisuutta aineiston inhimillisyydestä. (Creswell 2009, 192.) Triangulaation määrittämisessä ei ole silti yhtenäistä suuntaa. Tämä tutkimus perustuu paljolti 1980-luvulla syntyneeseen triangulaation suuntaukseen, jossa painotetaan sen tuomaa leveyttä ja syvyyttä tutkimukseen, eikä niinkään yleistettävää paikkaansapitävyyttä totuuden objektiivisessä merkityksessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144). Tutkimus ei siis perustu ensimmäisen tutkimuksen tulosten varmistamiselle, sillä se pyrkii myös vertailemaan, havaitsemaan, tuomaan uutta näkökulmaa sekä luomaan tarkempia ja syvällisempiä kuvauksia tutkimuskohteesta.

Vaikka tutkimukseni luonnehditaankin monimenetelmäiseksi multimethod -tutkimukseksi, niin sen toteuttamista voidaan kuvata samoin tavoin kuin mixed method -tutkimusta. Mahdollisuuksia siinä on neljä:

1. Liittäminen (connecting), jossa toisesta tiedonkeruusta saatua aineistoa voidaan hyödyntää toisessa tutkimuksessa.
2. Rakentaminen (building), jossa toisen tutkimuksen tuottama data voi muokata toisen tiedonkeruun lähestymistapaa.
3. Sulautuminen (merging), jossa kaksi aineistoa voidaan saattaa yhteen analyysivaiheessa.
4. Upottaminen (embedding), jossa kaksi eri menetelmää linkittyy toisiinsa eri paikoissa tutkimusta.

(Fetters, Curry & Creswell 2013, 2140; Henrikson 2016.)

Tämä tutkimus painottaa toteuttamisen kannalta tutkimusten yhteen rakentamista, joissa jälkimmäinen tutkimus linkittyy aineistonkeruuvaiheessa sekä analyysivaiheessa ensimmäiseen tutkimukseen, sillä ensimmäisen tutkimuksen analyysi oli jo tehtynä ennen toisen tutkimuksen aloittamista. Creswellin ja Clarkin (2003, 212) mukaan tällaista ajallista etenemistä aineistonkeruussa voidaan kuvata monimenetelmäisessä tutkimuksessa myös perättäiseksi etenemiseksi. Perättäisessä etenemisessä tutkija on saavuttanut jollain menetelmällä tietoa, jota hän haluaa täsmentää tai laajentaa toisen metodin avulla (Creswell 2009, 14). Tutkimukset pyrkivät silti keskustelemaan ja linkittymään tuloksissa toisiinsa vastavuoroisesti.

Monimenetelmäisessä tutkimuksessa voidaan myös tarkastella eri metodien tulosten arvoa tai painotusta. Painotus voi olla yhdenvertainen tai eriävä. Se riippuu tutkijan mielenkiinnosta ja siitä, mitä hän haluaa korostaa tutkimuksessaan, sekä siitä, kenelle tutkimus on suunnattu. Usein ensimmäisen metodin tulokset korostuvat, jolloin toisen metodin osaksi jää jokseenkin vähäisempi tulosten varmistaminen tai syventäminen. On myös yleistä, että tutkija painottaa tiedostamatta toista metodia enemmän kuin toista. (Creswell

2009, 206-207.) Myös tässä tutkimuksessa voidaan todeta, että ensimmäisellä tutkimuksella on suurempi painoarvo koko tutkimuksen kannalta kuin jälkimmäisellä.

Perättäistä etenemistä voidaan myös tarkastella näkökulmasta, jossa tutkimukset muokkaavat toisiaan. Perättäinen eteneminen voi myös muodostaa teoreettisen tarkastelunäkökulman toiselle tutkimusmetodille tai suunnata sitä johonkin yksittäiseen tarkastelukohteeseen tutkimusaiheesta. Creswell (2009, 212) antaa toiminnasta esimerkin, jossa ensimmäinen tutkimus voi tutkia yleisesti jotain tutkimuskohdetta. Tuloksista voi nousta jotain merkityksellisesti poikkeavaa, joka voidaan esimerkiksi yhdistää aineiston taustaan. Esimerkiksi Prikopilin (2017) tutkimuksessa nousi esille myös omaa tutkimustani koskettavia taustamuuttujia, kuten opettajien ikä, uskonnollinen tausta ja opetettavat aineet. Tietyillä taustamuuttujilla nähtiin olevan vaikutusta vastaamiseen katsomusaineiden opettamisesta. Tämän avulla tutkija voi suunnata seuraavan vaiheen aineiston koskettamaan esimerkiksi vain tietyn katsomusaineen opettajia. Vaiheen II tutkimus suunnattiin koskettamaan opettajia, joilla on kokemusta uskonnollisen ja ei-uskonnollisen katsomusaineen opettamisesta. Tämän avulla tutkija voi antaa tilaa näkökulmalle, joka voisi jäädä muuten merkityksettömäksi.

2. Katsomusaineiden teoreettinen tausta ja tutkimus

2.1 Opetuksen tausta ja teoria

Johdannossa totesin, että katsomusaineen määritelmä on jossain tapauksissa epäselvä. Virallisesti siitä on luovuttu, mutta se on jäänyt elämään puhuttuun kieleen. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa eri uskonto-oppiaineiden ja elämänskatsomustiedon ainekokonaisuutta. Myös Eero Salmenkivi toteaa tutkimuksessaan *Elämänskatsomustieto ja sen opetus* (2007, 85), että aineilla on havaittavissa yhtenäisiä piirteitä, jonka vuoksi käsite on jäänyt elämään. Ainekokonaisuutta tarkastellessa on todettu, että esimerkiksi identiteetti- ja eettinen kasvatus voisi kuvata niitä paremmin yhdessä.

Katsomusaineisiin liittyy yhtenäisesti erilaisten katsomusten, uskomusten ja elämäntapojen tarkastelu sekä pohtiminen. Keskeistä aineissa on myös etiikka ja moraalit. Olennaista laadukkaassa katsomusaineiden opetuksessa on myös keskittyminen yhteiskunnan muutoksiin sekä niihin reagoimiseen opetuksessa. Opetuksen tavoitteena on katsomuksellinen ja uskonnollinen yleissivistys. (Kallioniemi 2007a, 41–42.) Martin Ubani toteaa, että vaikka eettisen ja moraalisen ajattelun tukeminen on keskiössä katsomusaineissa, on opettajan hahmotettava oppiaineet vain yhtenä osana kokonaisvaltaista arvokasvatusta koulutusjärjestelmässämme. (Ubani 2013, 17.)

Kuten opetussuunnitelmaa tarkastellessani kappaleessa 1.2 kävi ilmi, on eettisen ja moraalisen ajattelun tukeminen sekä kehittäminen keskiössä katsomusten opettamisessa. Berkowitz ja Grych (1998, 264) esittelevät kahdeksan moraalin tasoa. Neljää tasosta voidaan kutsua meta-moraaliksi, joita ovat sosiaalinen suuntautuminen, itsekontrolli, ohjeidenmukaisuus ja itsetunto. Neljä muuta ovat psykologisen moraalin tasoa, joita ovat empatia, omatunto, moraalinen perustelu ja epäitsekkyys. Tasoa kehitetään kasvatustyössä hoivalla, kannustuksella, vaatimisella ja rajoituksilla. Myös esimerkillinen moraalinen käyttäytyminen,

demokraattinen toiminta ja tavat hoitaa konfliktitilanteita muokkaavat lapsen moraalien kehittymistä.

On siis huomioitava, että eettisen ja moraalisen ajattelun tukeminen on laaja-alaista oppilaan tukemista. Oppiainetasolla niiden tukemista painotetaan pääsääntöisesti katsomusaineiden kohdalla, kuten kappaleessa 1.2 kuvattiin. Myös katsomusten kohdalla eettiset arvot voivat poiketa toisistaan. Euroopan neuvosto onkin linjannut suosituksissaan, että katsomusaineiden tulee kunnioittaa ja kannustaa moraalista kehitystä ihmisoikeuksien pohjalta, kuten sukupuolitaso-arvon, rauhan, demokratian ja solidaarisuuden kautta (Jackson 2014, 118).

Katsomusaineita yhdistää muista aineista poiketen niiden lähtökohdat opetukseen. Toki muissakin aineissa tuetaan oppilaan kasvua, maailmankatsomusta, identiteettiä sekä eettistä arvostelukykä. Niitä tosin tavoitellaan aineiden omista lähtökohdista. Katsomusopetuksessa lähtökohtana on oppilaan tai hänen perheensä omat näkökulmat. Oppilaan kuuluminen tai kuulumattomuus johonkin uskontokuntaan määrittää hänen opetukselliset lähtökohdat ja traditiot. Tämä ei toteudu muiden aineiden kohdalla samalla tavoin. (Salmenkivi 2007, 85.)

Katsomusainetta voidaan kuvata tekniseksi termiksi, sillä opetuksen lähtökohtana on uskonnossa oppilaan oma uskonto, kun taas elämäkatsomustiedossa oppilaan identiteetti ja elämismaailma. Näin ollen lähtökohdat ovat kovin erilaiset. Uskonnossa taustalla ovat teologiset tieteet sekä uskontotiede. Elämäkatsomustiedon taustalla on identiteetin, katsomuksen ja moraalien kehittäminen historian ja opetussuunnitelman avulla. Uskontotiede nähdään silti olevan molempien aineiden taustalla, mutta sen merkittävyys on laskenut elämäkatsomustiedon kohdalla. (Salmenkivi 2007, 86.)

Erilaiset lähtökohdat aineissa ovat nostaneet myös esiin ajatuksen siitä, että voiko elämäkatsomusta pitää edes vaihtoehtona uskonnolle.

Elämäkatsomustieto esittäytyy yleisesti vastineena uskonnolle, vaikka se voisi olla kiinnostava vaihtoehto vastaamaan myöhäismodernistisen kulttuurin tarpeisiin nykyaikaisessa yhteiskunnassa. (Salmenkivi 2007, 86.)

Opetussuunnitelmien laadinta kaikissa katsomusoppianeissa on lähtökohtaisesti samanlainen. Hallinnollisena prosessina niiden laadinta ei siis eroa toisistaan. Opetussuunnitelmia laadittaessa käytetään tosin hyödyksi asiantuntijoita sekä yhdyskunnan jäseniä, jonka vuoksi pienryhmäisten uskontojen kohdalla on haastavampaa saada päteviä konsultteja prosessiin mukaan. (Jamisto 2007b, 118-119.)

2.2 Katsomusaineiden opettaminen muualla Euroopassa

Kristinuskon on ollut luomassa eurooppalaista kulttuuria ja sen eri muodot esiintyvät yleensä pääuskontoina ympäri Eurooppaa. Tästä huolimatta katsomuksellista opettamista järjestetään huomattavan erilaisista lähtökohdista ympäri Eurooppaa. Ranska on harvinainen esimerkki näistä lähtökohdista, sillä yleiset koulut eivät järjestä maassa ollenkaan uskonnon opetusta. Valtio on siirtänyt vastuun opettamisesta täysin uskonnollisille järjestöille tai yksityisille kouluille, jotka saavat opettaa ainetta halukkaille. (Byrne 2014, 36; 41; Kallioniemi 2007b, 56.)

Norjaa kuvataan Suomen rinnalla hyvin samankaltaiseksi uskonnon, kulttuurin ja koulujärjestelmän osalta. Katsomusopetuksellisesti Norja silti eroaa Suomesta. Ennen vuotta 1997 Norjassa järjestettiin tunnustuksellisen uskonnon opettamista sekä *orientaatio elämänskysymyksiin* -oppiainetta, joka muistutti vahvasti elämäkatsomustietoa. Vuonna 1997 nämä kaksi ainetta yhdistyivät *kristinuskon ja orientaatio elämänskysymyksiin* -oppiaineeksi, joka pyrkii tunnustuksettomuuteen uskontojen osalta. Oppiaine on kaikille pakollinen, mutta sen uskonnollisista teemoista on silti mahdollista saada vapautuksia, jos oppilas kokee sen loukkaavaksi itselleen. (Byrne 2014, 83–84; Kallioniemi 2007b, 71–72.)

Uskonto ei myöskään esiinny sellaisena oppiaineena muualla Euroopassa, kuten suomalaiset sen tuntevat. Monessa maassa se ei esiinny yksittäisenä virallisena oppiaineena, vaan sen elementtejä liittyy laaja-alaisesti muiden oppiaineiden sisältöihin kuten historian, maantieteen ja kulttuurikasvatuksen opetukseen. Useassa maassa oppilaalla on myös mahdollisuus valita uskonnonopetuksen sijasta esimerkiksi etiikan tai filosofian opetusta. Oppiainenimiä katsomuksellisille aineille on runsaasti, eivätkä aineiden nimet välttämättä kerro juurikaan niiden kontekstista. Esimerkiksi Saksan osavaltioissa katsomuksellista opetusta järjestetään oppiaineilla *käytännöllinen filosofia*, *etiikka* tai *arvot ja normit*. Yleistä on silti, että maissa järjestetään yhteistä tunnustuksetonta katsomuksellista ainetta kaikille. (Byrne 2014, 84–85; Kallioniemi 2007b, 56.) Taulukoissa 3 ja 4 on annettu esimerkkejä Euroopassa esiintyvistä uskonnonopetuksen malleista.

Taulukko 3. Yhdenmukainen uskonnonopetuksen järjestely (Kallioniemi 2007c, 102).

Uskonnonopetus osana koulun opetussuunnitelmaa	Uskonnonopetus osana koulun opetussuunnitelmaa	Uskonnonopetuksen puuttuminen koulun opetussuunnitelmasta
Uskontoon perustuva kaikille oppilaille tarkoitettu järjestelmä; Italia, Espanja, Malta, Kreikka ja Turkki	Uskonnonopetusta annetaan yleisenä oppiaineena kaikille oppilaille; Ruotsi, Islanti, Norja ja Tanska	Uskonnonopetusta ei anneta yleissivistävässä valtion koulussa; Ranska

Taulukkoa 3 tulkitaan niin, että uskontoon perustuva kaikille oppilaille tarkoitettu järjestelmä toteuttaa opetusta vain yhden uskonnon kautta. Opiskelu on kaikille pakollista. Keskimäinen järjestelmä antaa opetusta yleisenä katsomusaineena,

joka pyrkii objektiivisuuteen uskontojen kohdalla. Ranskassa valtion alaisuudessa olevat koulut eivät opeta uskontoa, mutta yksityiskouluissa se on mahdollista. Ranskan mallia voidaan kuvata *kovaksi sekularismiksi*, jossa valtio on irrottanut itsensä täysin uskonnollisesta opetuksesta koulujärjestelmässään. (Byrne 2014, 35.)

Taulukko 4. Monimuotoisen uskonnonopetuksen järjestelmät (Kallioniemi, 2007c, 103).

Sekoittuneet järjestelmät	Sekoittuneet järjestelmät	Sekulaarit järjestelmät
Rinnakkainen järjestelmä, jossa useat tai monet koulut perustuvat uskonnolliselle pohjalle; Irlanti, Pohjois-Irlanti, Alankomaat ja Belgia	Sekulaari järjestelmä, mutta merkittävä määrä yksityisiä tai uskonnolliselle pohjalle rakentuvia kouluja; Englanti, Wales, Skotlanti	Sekulaari järjestelmä, jossa uskonnolliset ryhmät koordinoivat tai toteuttavat uskonnonopetusta kouluissa; Saksa, Suomi, Itävalta, Romania, Puola ja Unkari

Taulukosta 4 voidaan siis todeta, että Suomessa toteutetaan sekulaaria järjestelmää, jossa uskonnolliset yhteisöt ovat mukana uskonnonopetuksessa. Taulukkoa voidaan tulkita erheellisesti tällaisenaan, sillä uskonnollisilla ryhmillä on mahdollisuus osallistua oppiaineen kehittämisen ja toteutuksen keskusteluun, mutta Opetushallitus vastaa lopulta siitä, miten aineita toteutetaan opetussuunnitelmassa. Suomessa ei siis ole millään uskonnollisella yhteisöllä lainopillista oikeutta kontrolloida aineiden opettamista. (Kallioniemi 2007c, 105.)

2.3 Tutkimuksia katsomusaineiden opettamisesta

Suomessa katsomusaineiden opetusta on tutkittu jonkin verran. Heidi Leivo tutki kvalitatiivisessa pro gradussaan *Katsomusopetus Suomessa – Käsityksiä nykytilasta ja näkymiä tulevast* (2011), kuinka katsomusten opettamista järjestetään, sekä millaisia käsityksiä niiden sisällöistä ja tavoitteista ilmenee. Hänen tutkimusaineistonsa koostui opettajilta pyydetyistä kirjoituksista, Opettaja-lehden kirjoituksista ja opetussuunnitelmista. Tuloksissa Leivo vertaili opettajien kuvauksia aineista opetussuunnitelmaan. Opettajien kuvaukset ja opetussuunnitelman sisällöt vastasivat paljolti toisiaan. Aineiden painotuksissa ilmeni silti eroja, jonka mukaan uskonnollista ainesta tulisi vähentää opetussuunnitelmassa ja lisätä sen sijaan muiden uskontojen tutkimista, etiikkaa sekä suvaitsevaa kanssakäymistä aihepiireittäin. Myös Sini Onkalon ja Elina Paanasen pro gradu -tutkielman *Opettajien käsityksiä katsomusaineiden opettamisesta – dialogisuus käsityksissä* (2018) tulokset osoittivat, että dialogisuuden tulisi olla opetuksessa myös vahvasti muihin katsomuksiin kohdistuvaa.

Nykyinen katsomusopettamisen malli on Leivon (2011) tulosten mukaan suosituin vaihtoehto, mutta sille ehdotettiin sisäisiä muutosehdotuksia. Samasta aiheesta jatkaa myös Lukas Priklopilin tutkimus tuoden esiin näkemyksiä katsomusopetuksen järjestämisen mahdollisista tavoista. Hän tutki kvantitatiivisessa tutkimuksessaan *Miten katsomusopetus pitäisi Suomen kouluissa järjestää?* (2017) määrällisestä näkökulmasta erilaisten katsomusopetusmallien kannatusta. Aineistona hänellä oli 196 katsomusaineiden opettajaa, jotka valitsivat 5-portaisella Likertin asteikolla, kuinka katsomusopetusta tulisi järjestää. Vastajat arvioivat seitsemää erilaista mallia. Nykyistä opetusmallia pidettiin enemmistön mielestä kaikista toimivimpana ratkaisuna myös tässä tutkimuksessa, mutta merkittävä osa kannatti myös osittain muita malleja, joissa annetaan katsomusopetusta kaikille yhteisesti. Vastauksissa näkyi myös yhtenäisyyttä siitä, mitä ainetta opettaja opetti, miten hän kuvasi omaa katsomuksellisuuttaan ja minkä ikäinen opettaja oli.

Arto Kallioniemi on Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan professori. Hänen tutkimuksiaan ja artikkeleitaan lainaan omassa tutkimuksessani useaan otteeseen. *Eurooppalaiset uskonnonopetusmallit ja suomalainen malli* (2007c) sekä *Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnon opetukseen – oppiaineen kehittämisen haasteita Norjassa ja Suomessa* (2007b) käsittelevät ja vertailevat suomalaista katsomusopettamista erilaisiin malleihin Euroopasta. Ne pyrkivät myös luomaan kuvaa suomalaisen mallin kehityskohteista, sekä sen tulevasta suunnasta. Cathy Byrne tutki kansainvälisemmällä tasolla samoja teemoja teoksessaan *Religion in Secular Education – What, in Heaven’s Name, are we Teaching our Children* (2014). Byrne keskittyy Euroopan lisäksi Australian opetusjärjestelyihin, jotka ovat myös vahvasti muutoksen alla. Byrne pyrkii myös avaamaan, miksi uskontoja opetetaan universaalisti ja mihin sillä pyritään. Robert Jackson (2014) lähestyi eurooppalaista katsomusopetusta Eurooppa-neuvoston suositusten myötä, joissa linjataan yhteisiä perusteita ja suosituksia katsomusten opettamiselle Euroopassa. Kallioniemi tutki myös katsomusopettamisen toteutumista sekä sisältöjä teoksessaan *Laadukas katsomusaineiden opetus* (2007a).

Tuula Sakaranaho on filosofian tohtori ja uskontotieteiden professori Helsingin yliopistossa. Hänen tieteellisiä artikkeleita lainataan myös tämän tutkimuksen eri vaiheissa. Hän toimitti ja kirjoitti yhden tieteellisen artikkelin kokoelmateokseen *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus* (2007). Teos sisältää tutkimuksiin perustuvia tieteellisiä artikkeleita eri kirjoittajilta katsomusaineista ja niiden toteuttamisesta. Sakaranahon ja Eero Salmenkiven tieteellinen julkaisu *Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet: pienryhmäisten uskontojen ja elämänkatsomustiedon opetus Suomessa* (2009) kokoaa kronologisesti katsomusopettamisen vaiheet Suomessa ja tutkii niiden eriarvoisuutta.

3. Tutkimuksen toteutus: Vaihe I

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykseni muotoutui valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistöverkoston pääsykoemateriaalien artikkelien myötä, joita tuodaan myös tässä tutkimuksessa esille. Artikkelit kyseenalaistivat juurikin tapaamme opettaa katsomusaineita Suomessa. Tämän vuoksi oikeutin tutkimukseni olettamaan, että aihealueeseen sisältyy haasteita tai ongelmia ja rajasin haetun tiedon koskemaan vain tällaisia piirteitä. Käytän tutkimuksessani suurimmassa osin termiä haasteet, joka nousi *Katsomusaineiden kehittämishaasteita* (2007a) teoksesta sopivaksi kuvaamaan ilmiön tutkimisnäkökulmaa. Tavoitteenani on saavuttaa kirjallisuuden avulla kootusti tietoa katsomusaineista ja niihin liitettävistä haasteista Suomessa. Tutkimuskysymykseni ensimmäisen vaiheen tutkimukseeni oli: ”Mitä haasteita katsomusaineiden opettamisessa ja toteuttamisessa on kirjallisuuskatsauksen mukaan Suomessa?”

On huomioitavaa, että tämän vaiheen aineistohankinnan kuvaus on osittain lainattu kandidaatin tutkielmastani, jossa tutkimuksen suoritin. Analyysia olen käsitellyt uudestaan, sillä se käsitti myös alkuperäisessä tutkimuksessa vertailun muiden Euroopan maiden katsomusopettamiseen. Muita maita koskevat tutkimukset jätin myös pois aineistohankinnan kuvauksesta sekä tuloksista. Tämä analyysi keskittyy vain suomalaiseen katsomusopettamiseen.

3.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus kokoaa olemassa olevan tiedon tietyltä aihealueelta ja tarkastelee sitä määritellystä näkökulmasta. Se on hyväksi koettu tapa käsittää ja kuvata jotain ongelmatilannetta, sen kehitystä ja taustaa tai yhdistää eri tutkimusalueita. Sen pyrkimys on hahmottaa kokonais kuvaa

tutkittavasta ilmiöstä eri lähteiden ja tutkimusten avulla. (Leini-Kilpi 2007, 4.) Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen käyttö on myös yleistä monimenetelmäisessä tutkimuksessa. Sen käyttöä perustellaan juurikin laajemmalla holistisella kuvalla tutkittavasta ilmiöstä. (Grant & Booth 2009, 98–99.)

Vaiheen I tutkimus perustuu johdonmukaiseen ja systemaattiseen kirjallisuuden analysointiin, jossa tarkastelen tutkimuskysymykseni avulla järjestelmällisesti tietoa kirjallisuudesta ja tutkimuksista. Prosessissa arvioin myös tiedon käytettävyyttä tämän tutkimuksen aiheen sekä rajausten myötä. Valitsin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tutkimusmenetelmäksi, sillä oman kokemukseni perusteella aiheesta on paljon hajautunutta tietoa, jonka haluan yhdistää yhteen tietystä näkökulmasta tutkien.

Tämä tutkimus käyttää aineistonaan kirjoja, artikkeleita sekä tutkijoiden puheenvuoroja. Aineiston diversiteetin vuoksi sitä voidaan kuvata yläkäsitteeltään Hesselin ja van Lenten (2008, 743) mukaan *strategiseksi tutkimukseksi*. Sen pääsääntöinen tavoite on kuvata aineiston avulla jotain ilmiötä. Grant ja Booth (2009, 97) kuvaavat kirjallisuuskatsausta tutkimukseksi, joka kokoaa julkaistua kirjallisuutta yhteen. Yleiset kriteerit ovat, että kirjallisuus on julkaistu, julkaisulla on taustallaan jokin tieteellistä luotettavuutta edistävä tekijä ja se on käynyt läpi tieteellisille julkaisuille ominaisen vertaisarvioinnin. Sitä pidetään hyvänä metodina rakentaa tieteellisiä julkaisuja yhteen tai kerätä tarvittava tieto yksittäisistä tutkimuksista yhteen.

Kriittinen kirjallisuuskatsaus on yläkäsite kirjallisuuden tutkimiselle ja koonnille. Sen pääasiallinen tarkoitus on osoittaa tutkimuksessa, että tutkija on kohdistanut kritiikkiä aineistoonsa sekä itseensä tutkijana. Tutkija esittää aineistonsa, mutta pyrkii myös pohtimaan sen laatua. Kriittinen kirjallisuuskatsaus ei yleensä esitä systemaattisuuttaan tiedonhakuprosessistaan. Tämän vuoksi kirjallisuuden tutkimisessa käytetään yleensä systemaattista lähestymistapaa, jossa prosessi

kuvataan. Tämän avulla lukija kykenee seuraamaan tiedonhakua ja sen prosesseja siitä, kuinka haluttu aineisto on valittu. (Grant & Booth 2009, 93; 102.)

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen voidaan nähdä yhdistävän kriittisen prosessoinnin ja systemaattisesti aineiston kokoavan kirjallisuuskatsauksen yhteen. Yleistä sille on tutkia laajaa aineistokenttää, jossa aineisto perustellaan sekä hyödynnetään tutkimuskysymyksen kautta tulosluvussa. Se avaa hakuprosessiaan avoimesti ja osoittaa lukijalle, että jokainen aineisto on käynyt läpi saman kriittisen arvioinnin. (Grant & Booth 2009, 102.)

3.3 Aineiston hankinta

Vaiheen I aineisto perustuu pääsääntöisesti kandidaatin tutkielmaani varten keräämäni aineistoon. Hyödynsin aineistosta tätä pro gradu -tutkielmaani varten tarkasti rajatun osan. Kuvaan seuraavaksi, kuinka aineiston hankinta käytännössä tapahtui.

Aineistossa ja hakukannoissa käytin erinäisiä kriteerejä. Ensimmäinen kriteeri oli aineiston tuoreus. Jos tieto käsitteli suomalaista uskonnonopettamista ja se oli julkaistu ennen vuotta 2003, oli se hylättävä, sillä uskonnonvapauslaki (2003/453) muutti opetusta suhteellisesti, joten uskonto-oppiaine ei tarkoittanut tällöin täysin samaa asiaa (Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 458–462). Ainoastaan voimassa olevat lakipykälät ja niihin viittaaminen toimivat poikkeuksina. Suurin osa aineistosta on 2010-luvulta, joten arvioin sen relevantiksi, sillä oppiaine ei ole kokenut voimakkaita muutoksia tämän aikana. Tietokantoina haussa käytin Luc-Finnan, Arton, Aleksin ja Melindan lisäksi myös kasvatustieteisiin painottuvia Ebscoa ja Ebrarya sekä Googlen tieteellisiin artikkeleihin perustuvaa Google Scholaria. (Tervo 2017, 8.)

Hakusanoja, joita käytin tässä tutkimuksessa, olivat YSA -termejä: ”uskonto”, ”katsomus”, ”opetus”, ”ongelmat / vaikeudet / haasteet”, ”Suomi”. Näiden tuomista lähteistä löytyi myös tietoa laajasti katsomusten opettamisen historiasta

Suomessa, joten erillistä hakua siihen ei vaadittu. Aineiston haussa huomasin myös, että puhuttaessa ”uskonnon opetuksesta”, käsiteltiin niissä myös yleisesti katsomusten opettamista sekä koko järjestelmän mallia. (Tervo 2017, 8.)

Kuten aiemmin mainitsin, tuli tiedon olla julkaistua vuoden 2003 jälkeen. Tästä huolimatta sain huomattavasti tuoreemman aineiston, joka koostui pääosin kuluvalta vuosikymmeneltä. En myöskään hyväksynyt pro gradu -tutkimuksia tai opinnäytetöitä tutkimukseeni. Aineisto koostuu tieteellisistä artikkeleista sekä yhdestä tutkijan puheenvuorosta. Suurin osa suomenkielisistä lähteistä perustuu teologian, filosofian ja kasvatustieteiden tunnettujen sekä palkittujen tutkijoiden artikkeleihin (mm. Sakaranaho, Salmenkivi, Kallioniemi, Pyysiäinen), joilla pyrin antamaan tutkimukselleni luotettavuutta. (Tervo 2017, 9.)

On huomioitavaa, että katsomusaineiden opettamisen haasteet käsittävät myös elämänskatsomustiedon, joten aineistoni ei saanut vain keskittyä eri uskontojen opettamiseen. Tästä sain silti huomattavasti vähemmän tietoa. Toinen tärkeä huomioitava asia oli se, että tehtäväni oli hakea tietoa vain katsomusopetuksen haasteista. Näin ollen jätin tutkimuksestani pois positiivisen aspektin, eli mitä hyvää nykyisessä järjestelmässä on. Tutkimus olisi paisunut vaikeaksi ja laajaksi kokonaisuudeksi, jos olisin vertaillut kahta vastakkaista näkökulmaa. Aineiston tulkinta perustuu aiemmin esitetyn yhteenvetoon, jonka lukija voi myös itse havaita. Se esittää myös suoria esimerkkejä, jotka puoltavat aineistoa ja sen tulkintaa. (Tervo 2017, 9.)

Jaoin aineiston haun ja poissulkemisen kahteen osaan. Ensimmäisenä hain aineistoa ja valitsin niistä osuvimmat omaan tutkimukseeni otsikon ja kuvauksen perusteella. Tämän jälkeen tutkin vielä valitsemaani aineistoa ja valitsin sieltä aineiston, jota käytän tutkimuksessani. (Tervo 2017, 10.)

Hain aluksi Luc-finnasta hakusanoilla: ”uskonto” AND ”opetus” AND ”ongelmat”, jonka rajasin kirjaston kokoelmiin ja julkaisuvuosiin 2003–2017. Näillä löytyi

kahdeksan teosta, joista valitsin kolme. Myöhemmässä vaiheessa suljin niistä kaksi pois. (Tervo 2017, 10.)

Seuraavat hakusanat olivat samasta tietokannasta samalla julkaisurajauksella. ”Katsomus” AND ”opetus” AND ”ongelmat / haasteet” eivät tuottaneet yhtään relevanttia tulosta. Tämän myötä vaihdoin ”ongelmat” hakusanan alueelliseen rajaukseen hakusanalla ”Suomi”, jolla löysin teoksia, jotka käsitelivät laajemmin aihealuetta pitäen sisällään myös katsomusopetuksen ongelmakohtia. 15:sta lähteestä neljä käsitteli aiheitani hyvin läheisesti. Muut ohittivat täysin tutkimusongelmani. (Tervo 2017, 10.)

Suoritin myös haun kotimaisissa Arto-, Aleksi- ja Melinda-tietokannoissa ja valitsin niistä viisi teosta. Tästä huolimatta yksikään ei päätenyt tutkimukseeni. Suurin syy oli se, että ne eivät tuottaneet uutta tietoa aiemmin valittujen lähteideni varjolla tai ne olivat vanhempaa tietoa. Myös julkaisuvuosi ja julkaisualusta olivat osasyinä. (Tervo 2017, 10.)

Tutkimusta tehdessäni huomasin, että tarvitsin vielä lisää aineistoa, joten päätin hakea sitä Google Scholarista. Hakufraasi ”uskonto” OR ”katsomus” AND ”ongelma” AND ”opetus” tuotti hakukoneelle tyypillisesti tuhansia hakutuloksia, mutta valitsin kaksi osuvinta tulosta tarkasteluun ja sitä kautta omaan tutkimukseeni. Päätin myös kokeilla, saisinko termillä ”yhteinen katsomusaine” mitään aiheeseen viittaavaa aineistoa ja se tuotti 155 tulosta, joista valitsin osuvimman tutkimukseeni. Perustelin tämän hakufraasin sillä, että useassa teoksessa käsiteltiin uskonto-oppiaineiden ja elämänkatsomustiedon asiakokonaisuuksia tämän termin kautta. Hakujen valikointia tutkimukseen kuvataan Taulukossa 5. (Tervo 2017, 11.)

Taulukko 5. Hakukannat ja aineiston valinta.

Tietokanta / Hakukone	1. Valinta	2. Valinta
Luc-finna	23	5
Arto / Aleksi / Melinda	5	0
Ebrary / Ebsco	0	0
Ebook Central	3	0
Google Scholar	2	2

1. valinta taulukossa 5 tarkoittaa teoksia, joita tarkastelin konkreettisesti ja sisällöllisesti. 2. valinta tarkoittaa edellisestä tarkastelusta jäljelle jääneitä aineistoja, jotka päätyivät tähän tutkimukseen. Aineistoja karsiutui suurimmalta osin sen vuoksi, että ne eivät tuoneet uutta tietoa, vaan toistivat jo saatua tietoa lähes identtisesti, joten valitsin aina uusimman teoksen. (Tervo 2017, 12.) On huomioitavaa, että taulukon 5 teosten määrä ei vastaa lähdeluetteloa määrällisesti, sillä yksi teos oli laaja kokoelmateos aihealueesta, josta lainattiin montaa eri tutkijaa ja tutkimusta.

Kun aloin työstämään tätä vaihetta uudesta näkökulmasta, aloitin aiemmin valittujen teosten tarkastelemisen uudestaan. Suuri osa valituista teoksista on kokoelmateoksia, joissa eri tutkijat käsittelevät tieteellisissä artikkeleissaan aihealuetta. Löysin teoksista hieman lisää uutta materiaalia tutkijoiden kautta, jotka eivät olleet päässeet alkuperäiseen tutkimukseeni. Uusi tutkimuskysymys ja näkökulma mahdollistivat tiedon lisäämisen tutkimukseen. Tutkin myös perusopetuslakia uskonnonopetuksen kohdalta, josta kaksi pykälää päätyi tätä kautta tutkimukseeni. Taulukossa 6 on lueteltu kaikki tässä kirjallisuuskatsauksessa käytetty aineisto.

Taulukko 6. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa käytetty aineisto.

Tekijä	Vuosi	Otsikko	Kuvaus
Aikonen, Risto	2007	Koulun ortodoksinen uskonnonopetus: Haasteellisesta menneisyydestä uusiin oppimisympäristöihin	Ortodoksisen uskonnonopetuksen vaiheita ja haasteita Suomessa.
Jaanu-Schröder, Marjatta	2007	Katolinen uskonnonopetus	Katolisen uskonnonopetuksen vaiheita ja haasteita Suomessa.
Jamisto, Annukka	2007a	Pienryhmäuskontojen opetus Suomessa ennen ja nyt	Vähemmistöuskontojen opetuksen vaiheita ja haasteita Suomessa.
Jamisto, Annukka	2007b	Opetussuunnitelmien valmisteluprosessi ja monikulttuurinen koulu	Opetussuunnitelmien laatimisen haasteita eri uskontoihin.
Kabata, Miika & Honkala, Satu	2004	Elämäkatsomustiedon opetuskysely peruskouluille keväällä 2003	Elämäkatsomustiedon opetuksen haasteet
Perusopetuslaki	1998/628	3 § Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetus	Eriarvoisuuden havainnointi lain kautta.
Perusopetuslaki	1998/986	23 § Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista	Haasteet pätevän opettajan hankkimisessa.
Pihlström, Sami	2015	Siiloutumisesta toiseuden kohtaamiseen: irti	Tutkijan argumentatiivinen artikkeli

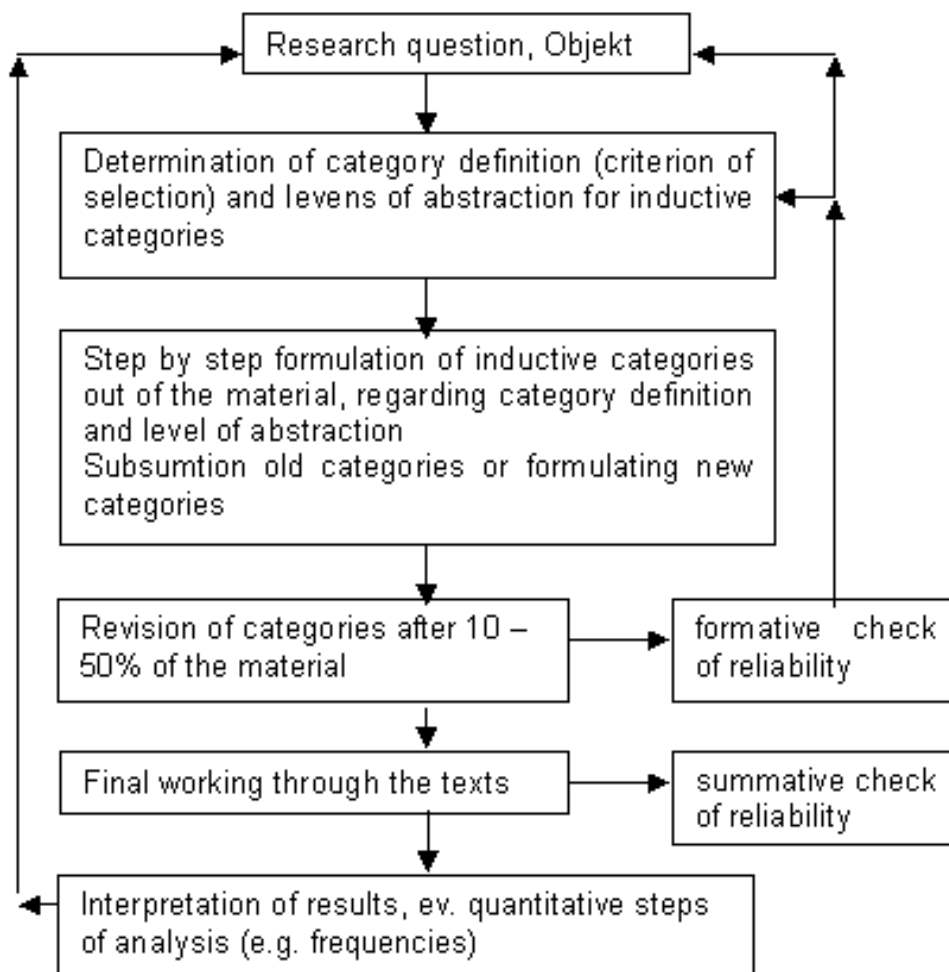
		"oman uskonnon" opetuksesta	katsomusaineiden haasteista.
Pyysiäinen, Markku	2008	Tunnustuksellisesta uskonnon opetuksesta oman uskonnon opetukseen	Nykymallin kriittistä tulkintaa.
Sakaranaho, Tuula	2007	Katsomusaineiden kehittämishaasteita	Nykymallin kriittistä tulkintaa.
Salmenkivi, Eero	2007	Elämäkatsomustieto ja sen opetus	Elämäkatsomustiedon opetuksen haasteet.
Uittamo, Marita	2007	Pienryhmäisten uskontojen opetus Espoossa	Esimerkkitapaus epätasa-arvosta opetuksessa.
Vahtera, Sari & Kuukka, Ilona	2007	Kuntajärjestäjän näkökulma oman uskonnon opetukseen	Haasteet järjestämisessä kuntatasolla.
Ylikoski, Esa	2017	Elämäkatsomustiedon oppilasmäärä kasvanut Varsinais- Suomessa	Vapaa-ajattelijain liiton kannanotto opetuksen järjestämisen haasteista.

3.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa analyysissä aineistoa käsitellään yleensä kokonaisuutena, eivätkä tutkimustulokset pyri tilastolliseen merkittävyyteen. Pertti Alasuutari (1999) esittää laadullisen analyysin jakautuvan kahteen osaan; *havaintojen pelkistämiseen* ja *arvoituksen ratkaisemiseen*. Havaintojen pelkistämisessä keskitytään aineiston tarkasteluun tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, jossa kysymyksenasettelun avulla havainnoidaan olennainen tieto aineistosta. Tämän jälkeen havainnot kootaan tai teemoitellaan isommiksi yksiköiksi, joita tarkastellaan tutkimuksen näkökulman kannalta. (Alasuutari, 1999, 40–42.)

Arvoituksen ratkaisemisella Alasuutari (1999, 44–46) viittaa tulosten tulkintaan. Tämä tarkoittaa merkitystulkinnan tekemistä aineistosta alkuperäiseen tutkimuskysymykseen nojaten. Tulkinnasta rekonstruoidaan tuloksia yhteisen merkitysmaailman tai viitekehyksen löytämiseksi ja havaintoja tulkitaan yhdessä kirjallisuuden ja tutkimusten kanssa.

Kirjallisuuskatsauksessa aineiston analyysi muistuttaa jokseenkin laadullista sisällönanalyysia. Philipp Mayring (2000) painottaa laadullisen tekstin analysoinnissa neljää kokonaisuutta. Ensimmäinen kohta painottuu tutkijan positioon, jossa tutkijan on tuotava esiin hänen suhteensa aineistoon. Tähän liittyy myös olennaisesti tutkijan ja tekstin välinen kommunikaatio, sekä sen selkeä linjaus. Toisena on painotettava analyysitavan järjestelmällistä etenemistä, jonka avulla tekstistä voidaan muodostaa analyysiyksiköitä. Kategorisointi on analyysin keskiössä. Kategorisoinnin on edesautettava tutkimuskysymykseen vastaamista ja havainnointia. Viimeinen vaihe korostaa tutkimuksen luotettavuuden ja toistettavuuden arvioimista. Analyysissa korostuu myös tutkijan jatkuva palaaminen tutkimuskysymykseen, sekä aineiston ja kategorioiden laadun tarkkailu vaihe vaiheelta. Laadullisen tekstin analyysiä voidaan kuvata kuvion 1 avulla.



Kuvio 1. Induktiivinen etenemismalli laadullisen tekstin analysoinnissa. (Mayring 2000.)

Kuten Mayringin (2000) kuvaajasta voidaan havaita, kategoriat voivat muokkautua tutkimuksen edetessä sisäisesti tai prosessissa voidaan luoda uusia kategorioita. Aloitin analyysini etsimällä aineistosta katsomusoppiaineiden haasteisiin viittaavia kuvauksia ja kirjoitin ne pelkistettyyn muotoon. Tämän jälkeen kuvauksista muodostui seuraavat kategoriat: hallinnolliset haasteet, eriarvoisuus, opettamisen haasteet, sisällölliset haasteet ja eettiset haasteet. Taulukossa 7 on esimerkein esitettynä ja perusteltuna edellä mainittu kategorisointi. Taulukko mukailee Mayringin (2000) esimerkkiä laadullisen tekstin analysoinnista.

Taulukko 7. Laadullisen tekstin kategorisointi analyysissä Mayringia (2000) mukaillen.

Kategoria	Määrittely	Esimerkki	Sääntö
Hallinnolliset haasteet	Suoraan järjestämisestä johtuva haaste kunta- tai valtiotasolla.	Ongelma laissa on se, että muissa uskontokunnissa ei välttämättä nähdä tämänkaltaista kuulumista tarpeellisenä. (Sakaranaho 2007, 6.)	Viitataan lakiin.
Opettamisen haasteet	Suoraan opettamiseen tai opettajan toimintaan vaikuttava haaste.	Ongelma esiintyy siinä, että Suomessa järjestetään vain evankelis-luterilaisen- ja ortodoksisen uskonnonopettajan koulutusta. (Jamisto 2007a, 39–40.)	Viitataan opettajien epäpätevyyteen.
Eriarvoisuus	Oppilas on eriarvoisessa asemassa, johtuen katsomusaineestaan, kuulumisestaan tai kuulumattomuudestaan uskonnolliseen yhteisöön.	Oppilaan täytyy opiskella omaa evankelis-luterilaista uskontoa, vaikka hän tai hänen huoltajansa vaatisivat jonkin muun katsomuksen	Viitataan syrjintään kuulumalla uskonnolliseen yhdyskuntaan.

		opettamista. (Sakaranaho 2007, 6.)	
Sisällölliset haasteet	Opetuksen sisällön, esimerkiksi opetussuunnitelman ja uskonnonvapauden kunnioittamisen haasteet.	Espoossa islamia siis pyritään opettamaan yhdessä sivuuttaen henkilökohtaiset suuntaukset uskonnon sisällä. (Uittamo 2007, 134–135.)	Viitataan kahden uskontohaaran eriäviin lähtökohtiin.
Eettiset haasteet	Ristiriidat katsomusaineiden eettisessä opetuksessa tai ajattelussa.	Moraalikasvatuksen vahva toiminta vain katsomusten opettamisessa voi luoda vääristyneen kuvan oppilaalle, jossa etiikka rakentuisi vain uskonnon varaan. (Pihlström 2015, 178.)	Viitataan eettiseen ristiriitaan .

Taulukossa 7 on siis nähtävissä esimerkkien avulla järjestelmä, jolla analysoin aineistoa. Kategorisoinnissa oli silti nähtävissä päällekkäisyyksiä, joten päätin yksinkertaistaa niiden esittämisen mallia. Huomasin ensimmäisistä kategorioista, että ne voidaan jakaa kahteen isompaan teemaan. Tästä aloitin teemoittelun järjestämisen haasteisiin sekä opetuksellisiin haasteisiin. Huomioin tässä vaiheessa, että lopulta kaikki haasteet johtavat opetuksen järjestämiseen, mutta

pyrin pitämään ne erillään tavalla, jossa järjestämisen haasteet nähdään suorana vaikutuksena. Tämä helpottaa mielestäni myös lukijaa, jolla ei ole taustalla ymmärrystä ilmiöstä. Tulkinnassa jotkin kategoriat voivat siis näyttäytyä yhdistyvän jossain määrin toisiinsa. Erottelin järjestämisen haasteita kuitenkin hallinnollisuuden kautta, jossa esimerkiksi lakipykälät toteuttavat suoraan eriarvoisuutta ylhäältä päin. Opetukselliset ongelmat keskittyvät haasteisiin opettajan ja lapsen näkökulmasta.

Järjestämisen haasteet -teema on toinen iso kategoria, jonka alle luin hallinnolliset haasteet sekä eriarvoisuuden, joka näyttäytyi aineistossani linkittyvän vahvemmin opetuksen järjestämiseen kuin itse opetukseen. Opetuksellisten haasteiden alle asetin opettamisen haasteet, sekä sisällölliset ja eettiset haasteet. Mielestäni kategorisointini oli näin perusteltua, jonka läpinäkyvää esittämistä myös Mayring (2000) korostaa laadullisen tekstin analysoimisessa. Analyysiäni voidaan kuvata Tuomen ja Sarajärven (2009, 112) esittämän sisällönanalyysin tavoin toimintana, jossa katsomusaineet nähdään pääluokkana. Yläluokaksi muodostuivat järjestämisen haasteet ja opetukselliset haasteet. Alaluokat jätin lopullisista tuloksista otsikoinnin tasolla pois, sillä ne voisivat aiheuttaa sekaannusta aiemmin mainitun limittäisyyden myötä. Taulukossa 8 esitellään ensimmäisten kategorioiden avulla suuremmat lopulliset teemat analyysin tulosluvusta.

Taulukko 8. Lopulliset kategoriat ja perustelut analyysissä.

Kategoria	Määrittely	Esimerkki	Sääntö
Järjestämisen haasteet	Suhteellisen suora vaikutus. Hallinnolliset haasteet ja eriarvoisuus.	Laki myös määrää, että kuntien tulee aina järjestää evankelis-luterilaista uskontoa. (Sakaranaho 2007, 6.)	Viitataan lakiin ja järjestämiseen.
Opetukselliset haasteet	Suhteellisen suora vaikutus opettamistilanteeseen. Opettamisen haasteet, sisällölliset haasteet ja eettiset haasteet.	Uskontokuntaan kuulumaton ei voi välttämättä toteuttaa laadukasta opetusta, sillä häneltä puuttuu tietyille uskonalle olennainen kulttuurinen spiritualiteetti. (Aikoinen 2007, 52.)	Opettajan tausta vaikuttaa opettamiseen.

Taulukosta 8 on siis huomioitava, että siinä määritellään suhteellisen suora vaikutus kategorisointiin. Aineistoa voisi toki kuvata niin, että jokainen esitetty asia on suorassa yhteydessä lakeihin, mutta se ei tee mielestäni palvelusta tutkimuksen lähtökohdille tai luettavuudelle.

3.5 Luotettavuustarkastelu

Laadulliselle tutkimukselle ei ole olemassa yhtenäistä luotettavuustarkkailun perinnettä. Se silti pitää koettuja havaintoja maailmasta olemassa olevina subjektiivisina totuuksina, muttei pyri yleistämään niitä objektiivisiksi totuuksiksi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa nostetaan myös yleensä esille havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Puolueettomuus nousee esiin esimerkiksi tilanteissa, joissa tutkija kohtaa aineiston. Tällöin on mahdollista, ettei tutkija kohtaa aineistoa itsenään vaan tutkijan oman kehyksen läpi. On siis todettava, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on aina tutkimusasetelman tulkitsija ja tekijä. (Tuomi & Sarajärvi 2009. 135–136.)

Vaikka kirjallisuuskatsauksen voidaan kuvitella olevan vain olemassa olevan tiedon yhteen keräämisen väline, voidaan sitä käyttää ohjaamaan tutkimus johonkin tiettyyn päämäärään. Esimerkkinä voi olla aineisto, jonka tutkija jättää tietoisesti pois tutkimuksestaan, jos sillä olisi mahdollisuus kumota haluttu tulos. Tutkijalla on siis vapaus ohjata tutkimuksensa haluttuun päämäärään. (Hessel & van Lente 2008, 743.) Yksittäisenä toteutuksena tutkimus voidaan siis asettaa vahvan kritiikin alle, mutta mielestäni koko monimenetelmäisen tutkimuksen kannalta on sen käyttö perusteltua. Myös kysymyksenasettelu sekä tavoitteellisen tiedon määrittely ovat tärkeitä elementtejä prosessin luotettavuutta ajatellen. Tämän vuoksi perustelin jo aiemmin tutkimuksen tavoitteen sekä oletukseni siitä, että katsomusaineiden opettamisessa ja järjestämisessä on haasteita.

Tätä tutkimusta voidaan tarkastella kriittisesti jo sen tutkimuskysymyksen kannalta. *Haaste*-käsitteen määrittelemisen yleisesti aiheessa tai universaalilla tasolla on mahdotonta, sillä se on erittäin subjektiivinen näkemys asiasta. Esimerkiksi eriarvoisuuden haasteita ei välttämättä nähdä haasteellisena toisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Tämän vuoksi tutkijan asema voidaan asettaa kyseenalaiseksi, sillä hän päättää, mitkä asiat näkee haasteellisena. Tämän vuoksi tutkimuksen validiteettia on myös vaikea arvioida.

Myös systemaattinen kirjallisuuskatsaus voidaan asettaa kritiikin alle, sillä se on koottu tutkijan tekemistä valinnoista. Lukija siis joutuu luottamaan tutkijan valintoihin, jonka vuoksi kriittinen tarkastelu voi olla haasteellista, jos tutkimusta ei kuvata johdonmukaisesti. (Leini-Kilpi 2007, 4.) Tämän vuoksi aineistonkeruu oli kuvattava tutkimuksessa erittäin tarkasti, jotta lukija havaitsee tutkijan etenemisen aineiston hakemisessa ja valinnoissa. Julkaisujen valintakriteerejä voidaan pitää laajasti sen luotettavuuden mittareina. Tämän vuoksi kriteerini ovat esitettyinä selkeästi tutkimuksen kuvauksessa. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen läpinäkyvyydestä huolimatta, voi tutkija muokata aineistonhaun prosessit ja kriteerit niin, että ne vastaavat haluttua tulosta. (Grant & Booth 2009, 93; 102; Mayring 2000.) Tuloksia voidaan siis pitää vain hypoteettisina arvioina ilmiöstä, eikä niinkään tilastollisesti laaja-alaisina totuuksina.

Tutkimuksen reliabiliteettia, eli toistettavuutta kritisoidaan usein laadullisessa tutkimuksessa, sillä se on tuotu määrällisen tutkimuksen piiristä, eikä se sovellu kovin hyvin laadulliseen tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Vaikka aineistonkeruuni on mielestäni tuotu esiin johdonmukaisesti, voi tutkimus olla haastava toistaa sellaisenaan, sillä tulkinta niin analyysissä kuin aineistonkeruussa on tutkijan subjektiivista käsittämistä.

Tutkimukseni luotettavuutta sekä ei-luotettavuutta puoltavat samanaikaisesti tutkijat, joihin aineistoni paljolti perustuu. Tutkijoiden tutkimukset edustavat tieteellisen luotettavuuden kriteerejä. Tutkimus perustuu paljolti samojen tutkijoiden kirjallisuuteen, mutta he ovat myös ainoita, jotka olivat tutkineet laajasti aihealuetta, sekä päivittäneet tutkimuksiaan ajan mittaan. Pysin silti vahvistamaan heidän tutkimuksiaan muiden tutkijoiden tutkimuksilla, jolla pyrin lisäämään tulkinnan luotettavuutta.

Luotettavuutta lisää myös teorian ymmärrys ja sen käyttö tutkimuksessa. Tutkimuksessa esitetään tarkasti, käsittääkö tulkinta katsomusaineita yleisesti vai jotain tiettyä uskonto-oppiainetta tai elämänkatsomustietoa. Tällä vältytään

liialliselta yleistämiseltä. Tutkimuksen uudelleen avaaminen uudesta näkökulmasta edesauttoi myös oman työni tarkastelua ja kehittymistä tutkijana. Tämän avulla saatoin paikantaa ja syventää lisää tietoa aihealueesta, sekä liittää aiemmin huomiotta jääneitä tutkimuksia tukemaan aikaisempaa tietoa.

4. Tulokset: Vaihe I

4.1 Katsomusopetuksen järjestämisen haasteet

Katsomusopetuksen järjestämisen haasteet voitiin aineistossa nähdä moniulotteisina kokonaisuuksina. Järjestämistä kuvattiin ongelmalliseksi niin lain kuin yksittäisen opettajankin kannalta eri tilanteissa. Myös vähemmistöuskontoihin ja elämänkatsomustietoon kohdistuva eriarvoisuus järjestämisen kannalta nousi aineistosta laajasti esille.

Suomalainen katsomusopetusjärjestelmä pyrkii vahvistamaan uskonnonvapauden periaatteita sekä antamaan mahdollisuuden opiskella omaa katsomustaan. Tämän vuoksi se myös toteuttaa samalla heikosti kulttuurien ja uskonnollisen elämän alueella koulun vastuussa toimivaa sosialisatiotehtävää. Oppilaita jaettaessa pienempiin ryhmiin opiskelemaan katsomuksiaan koulu osoittaa jo varhaisessa vaiheessa oppilaille, että uskonto on ihmisiä erottava tekijä, eikä uskonnollisesta aineksesta voida keskustella muiden kuin saman katsomuksellisen kuvan omaavien oppilaiden kanssa. Järjestelmä kuvaa haluamattaan toiseutta oman ja vieraan uskonnon välillä. (Jamisto 2007b, 122–123; Pihlström 2015, 180–181; Pyysiäinen 2008, 308.)

Myös kuuluminen tai kuulumattomuus johonkin uskonnolliseen yhdyskuntaan aiheutti haasteita katsomusten opettamisessa. Eriarvoisuus konkretisoitui näissä tapauksissa selvästi riippuen siitä, mihin uskontokuntaan oppilas kuuluu. Vaikka evankelis-luterilaisen uskonnon nähtiin olevan yleisesti paremmassa asemassa muihin katsomusaineisiin nähden, todettiin sitä opiskelevien oppilaiden olevan myös jossain tapauksissa huonommassa asemassa tasa-arvon kannalta.

Perusopetuslaki (1998/628 § 13) toteuttaa uskonnonopetusta jäsenyyden merkityksellä. Tämä tarkoittaa siis dokumentoitua kuulumista johonkin katsomukselliseen piiriin. Ongelma laissa on se, että muissa uskontokunnissa ei välttämättä nähdä tämänkaltaista kuulumista tarpeellisena. Rekisteröinti johonkin

uskontokuntaan on siis vain vahvasti läsnä kristillisissä kulttuureissa ja laki näkee kuulumisen uskontokuntaan vain dokumenttina. Vertailukohteena voidaan pitää islamistista yhdyskuntaan, johon kuuluu virallisesta vain noin 10–15% muslimeista. Tähän kuulumattomilla ei siis ole oikeutta vaatia oman uskontonsa opettamista Suomessa. Suomessa kirkkoon kuulumista pidetäänkin yleisesti tapana, eikä niinkään valintana. (Sakaranaho 2007, 6.) Myös Salmenkiven (2007, 87) artikkelissa tuodaan esiin havainto, jonka mukaan Skandinaviassa todetaankin ihmisten uskovan *kuulumiseen*, jossa uskonnollinen identiteetti muotoutuu sen jäsenyydestä. On suomalaista kuulua evankelis-luterilaiseen kirkkoon.

Tämän lisäksi normalisoimista tapahtuu vähemmistöuskontojen kustannuksella. Esimerkiksi Espoossa tätä on toteutettu yleislamin muodossa. Kuten kristinuskossa, on islamissa myös erilaisia suuntauksia. Suomessa toteutetaan suhteellisen laajasti pääuskontosuuntauksen lisäksi ortodoksista sekä luterilaista opetusta. Kun tunnustuksellisuus poistettiin uskonnonopetuksesta, nähtiin myös evankelis-luterilainen opetus yleiskristillisenä. Espoossa islamia siis pyritään opettamaan yhdessä sivuuttaen henkilökohtaiset suuntaukset uskonnon sisällä. (Sakaranaho 2007, 9–10; Uittamo 2007, 134–135.)

Noin 80% oppilaista kuuluu evankelis-luterilaiseen kirkkoon, joten enemmistön uskonnonopetus toteutetaan kristinuskon opettamisena. Laki ei tosin määrittele, mistä kristinuskon suuntauksesta tällöin on kyse. Tästä huolimatta se näkee ja asettaa erilleen luterilaisen ja katolilaisen opetuksen. Nämä eivät kuitenkaan ole enemmistön uskontoa, joten kristinuskon todetaan Suomessa olevan evankelis-luterilaisen uskonnon opettamista. Laki myös määrää, että kuntien tulee aina järjestää evankelis-luterilaista uskonto-oppiainetta. Tämä on mielenkiintoinen piirre, sillä kyseinen uskonto on yleisesti suurin enemmistö kunnan alueella. Lakia ollaankin voitu suunnitella tulevaisuutta hahmotellen, jossa olisi mahdollista, että evankelis-luterilainen uskonto ei olisikaan enemmistön kunnan tai kaupungin alueella. Laki siis takaa sen opetuksen aina, joka on eriarvoista muita uskontoja kohtaan. (Sakaranaho 2007, 6.)

Eriarvoisia asetuksia laista on myös enemmän. Esimerkiksi ortodoksisen opetuksen kohdalla opetusta järjestetään *automaattisesti*, jos kunnan alueella on vähintään kolme ortodoksiseen kirkkoon kuuluvaa oppilasta. Muiden uskontojen kohdalla huoltajien tulee vaatia oman uskonnon opettamista. Myös aiemmin mainittu kuuluminen johonkin uskontokuntaan vaikuttaa vahvasti evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluvaan oppilaaseen. Oppilaan täytyy opiskella omaa evankelis-luterilaista uskontoa, vaikka hänen huoltajansa vaatisivat jonkin muun katsomusaineen opettamista. Ainoa poikkeus on tapauksessa, jossa oppilas on yli 18-vuotias aloittaessaan lukion. Tällöin hän voi valita elämänskatsomustiedon uskonnon sijasta. Enemmistö tosin aloittaa lukion alaikäisenä. (Sakaranaho 2007, 6.)

Yleisesti voidaan todeta, että evankelis-luterilaisilla oppilailla opetus perustuu *pakkoon*, ortodokseilla *velvollisuuteen* ja muilla *vapaaehtoisuuteen*. (Sakaranaho 2007, 6.) Evankelis-luterilaisen kirkon asema näkyy myös tilanteessa, jossa kyseiseen kirkkoon kuulumaton opiskelija haluaisi opiskella elämänskatsomustietoa, mutta siihen vaadittava oppilasmäärä ei täyty. Tällöin helpoksi valinnaksi muodostuu evankelis-luterilaisen uskonnon opetukseen osallistuminen. (Ylikoski, 2017.)

Vähemmistöuskontojen järjestämistä kuvataan myös haasteellisena *palapelinä* kuntatasolla. Vähemmistön uskontotunnit eivät välttämättä järjesty samassa rakennuksessa missä oppilas opiskelee. Näin ollen alueen koulujen päättäjät joutuvat ratkomaan, miten ja missä tunnit järjestetään niin, etteivät ne häiritse muuta koulunkäyntiä. Tilanne muuttuu hankalaksi, kun jokainen alueen koulu vaatii tarkoin perusteluin uskontotuntien paikkaa itselleen sopivaksi. (Vahtera & Kuukka 2007, 127.)

4.2 Opetukselliset haasteet

Opetuksellisissa haasteissa nousi päällimmäisenä esiin opettajien pätevyys sekä valmiudet opettaa aineita. Aineisto kyseenalaisti myös opettajia, joilla ei ole mitään kosketuspintaa jonkin vähemmistöuskonnon opettamiseen. Tämä tarkoitti yleisesti kaikkia muita katsomusaineita kuin evankelis-luterilaista uskontoa, jonka taustoista ja perinteistä ollaan yleisesti tietoisia suomalaisessa kulttuurissa.

Monikulttuurisuus on lisännyt eri uskontojen opettamista Suomessa. Tämä on myös luonut suuren tarpeen ammattitaitoisille opettajille. Ongelma esiintyy siinä, että Suomessa järjestetään vain evankelis-luterilaisen- ja ortodoksisen uskonnonopettajan koulutusta. Tämä on päätyntä tilanteeseen, jossa kunnat ovat joutuneet työllistämään uskontojen opettamiseen *sopivia henkilöitä*. Termiä on vaikea määritellä, sillä kunnat ovat asettaneet omat kriteerinsä tällaisille opettajille. (Jamisto 2007a, 39–40; Sakaranaho 2007, 11–13.) Esimerkiksi Helsingissä sovelletaan kelpoisuuden puuttuessa kelpoisuusasetuksen pykälää 23, jonka mukaan:

Opetusta voidaan enintään vuoden ajaksi määrätä antamaan henkilö, jolla on riittävä koulutus ja tehtävän edellyttämä taito (Valtioneuvoston asetus 986/1998, 23 §).

Pykälä tarkoittaa käytännössä sitä, että henkilöllä on jotain pedagogista koulutusta, kokemusta lasten kanssa työskentelystä sekä uskonnon tuntemista taustallaan. Tämän mittaaminen objektiivisin kriteerein on tosin haastavaa. (Vahtera & Kuukka 2007, 129.) Tämän perusteella vähemmistöuskontojen oppilaat eivät usein saa opetusta täysin pätevältä opettajalta. (Jamisto 2007a, 39–40; Sakaranaho 2007, 11–13.)

Katolista uskontoa Suomessa opettaa kouluissa ja seurakunnissa noin 50 henkilöä, joista kaksi on vain muodollisesti päteviä työhön (Jaanu-Schröder 2007, 81). Risto Aikonen (2007, 52) toteaa, että aineiden laadukas opettaminen on haastavaa opettajalle, joka ei kuulu samaan uskonnolliseen yhteisöön kun

oppilaat, ja opetuksesta jää näin puuttumaan uskonnollinen sekä kulttuurillinen *spiritualiteetti*.

Elämänkatsomustieto kärsii myös opettajista, joilla ei välttämättä ole täyttä pätevyyttä tai käsitystä aineesta. Kabata ja Honkala (2004, 122–123) mainitsevat tutkimuksessaan, että yli puolet elämänkatsomustiedon opettajista ei omaa aineen minimikoulutusta. Myöskin kokemus aineesta on lähes olematon valtaosalla opettajista, joten opetuksen tietopohja voi olla huterana.

Katsomusaineiden haasteeksi nimettiin aineistossa myös luokkahuoneessa tapahtuva katsomusaineiden käsittäminen ja opettaminen. Keskiössä olivat lasten ymmärrys uskonnoista ja etiikasta. Sami Pihlström (2015, 175) toteaa uskonnonopetuksen jakautuvan kolmeen suureen ongelmaan. Oman uskonnon määrittely on haastava ja epäselvä käsite. Laki näkee sen yksiselitteisesti, mutta edustaako se todella oppilaan subjektiivista omaa uskontoa tai esimerkiksi hänen perheensä omaa uskontoa? Etiikan ja uskonnon välinen suhde esiintyy myös haastavana opetuksessamme. Etiikan kysymysten tulisi koskettaa samalla tavoin kaikkia oppilaita riippumatta heidän uskonnostaan. Myös uskonnon rooli yleissivistävässä koulussa, sekä sen suhde muihin aineisiin on hieman jännitteinen.

Oman uskonnon käsitteellistäminen on siis ongelmallinen järjestelmässämme. Suomea kuvataan tapakristillisenä maana, jossa moni koti kuuluu kirkkoon, muttei uskontoa harjoiteta, eikä niiden sisällöt näy arjessa. Mahdollistamme myös sen, että huoltajat päättävät lapsen oman uskonnon ja sen opetuksen, kunnes hän täyttää 18 vuotta. (Pihlström 2015, 176-177.)

Myös moraalikasvatus voidaan nähdä haasteellisena, jos se jää suurimmalta osalta katsomusaineiden harteille. Etiikkaoppiainetta ajettiin erillisenä aineena kouluun, muttei se koskaan toteutunut. Moraalikasvatuksen vahva toiminta vain katsomusten opettamisessa voi luoda vääristyneen kuvan oppilaalle, jossa etiikka rakentuisi vain uskonnon varaan. Näin ei voi olla, sillä moraalin tulisi velvoittaa vain itsensä vuoksi, ei välineenä mihinkään muuhun, edes uskontoon.

(Pihlström 2015, 178.)

Kolmas Pihlströmin (2015, 179) mainitsema ongelma keskittyy uskonnon hahmottamiseen laajalla oppiainekentällä. Oppilaalla voi olla vaikeuksia hahmottaa uskonnon paikka ja asema muiden analyyttisten ja tieteellisten aineiden joukosta. Tätä kuvataan tilanteella, jossa aineesta tulee “mystistä puuhastelua” oppilaalle, johon on vaikeampi motivoitua kuin muihin taidollisiin, sekä tiedollisiin aineisiin. Myös maailmankuvan horjuttaminen nousee esille, kun lapsi löytää ristiriitoja historian ja uskonnon tapahtumista. Oppilaalla voi olla vaikeuksia hahmottaa nivoutuvatko tapahtumat yhteen tai mikä on todella totta.

5. Tutkimuksen toteutus: Vaihe II

5.1 Miten haasteet näkyvät käytännössä - Johdatus vaiheeseen II

Vaiheen I tulosten myötä aloin pohtia aineistosta nousseita ilmiöitä opettajien näkökulmasta. Ensimmäisen vaiheen tuloksissa esille nousivat selvästi järjestämisen ja opetuksen haasteet, joiden taustalla näkyivät myös eriarvoisuus, eettiset ja arvopohjalliset kysymykset sekä opettajien pätevyys. Vaiheen I tulokset jäivät kuitenkin irrallisiksi katsomusaineiden opettamisesta käytännön tasolla. Kuinka nämä haasteet ratkaistaan tai miten ne ilmenevät opettajan ja oppilaiden arjessa? Mikä katsomusaineiden opetuksessa sujuu, missä olisi kehitettävää? Tehtyäni ensimmäisen vaiheen analyysin sain suuntaviivat jatkaa tutkimustani toiseen vaiheeseen, jossa tavoitteenani oli saada opettajien ääni kuuluviin. Lisäksi halusin tutkia heidän käsityksiään siitä, miten katsomusaineiden opetusta tulisi Suomessa mahdollisesti kehittää.

Vaiheen I tuloksista oli myös nähtävissä selkeä jako eri haasteissa katsomusaineiden välillä. Kuten aiemmin mainitsin, voi haaste-käsite näyttäytyä täysin erilaisena tarkastelunäkökulmasta riippuen. Aineistosta nousi myös esiin opettajat, joilla ei ole pätevyyttä tai kokemusta muusta kuin evankelisluterilaisesta uskonnosta. Myös Leivo (2011) ja Prikopil (2017) havaitsivat omissa tutkimuksissaan, että tietty tausta tai kokemus näyttäytyi tietynlaisena vastaamisena katsomusaineita koskevissa kysymyksissä. Tämän vuoksi määritin tutkimusaineistoni koskemaan opettajia, joilla on kokemusta jonkin uskonto-oppiaineen sekä elämäntietämisen opettamisesta.

Vaikka kategorisoinkin vaiheen I toisen puolen opetukselliseksi haasteiksi, ei se tuonut täysin suoraa kokemusperäistä tietoa tai toimintaa katsomusaineiden tunneilta. Tämän vuoksi päätin hakea kokemukseen perustuvia kuvauksia opettajilta, eli tietoa siitä, mitä luokassa todella tapahtuu. Mielenkiintoni suuntautui myös ajatukseen siitä, että voisin vertailla suhteellisen

puolueettomasti opettajien kuvauksia, kokemuksia ja mielipiteitä, sillä heillä olisi todella kokemusta uskonnollisesta ja ei-uskonnollisesta katsomusaineesta.

5.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni toisen vaiheen tavoitteeksi muodostui siis tuoda esiin kuvauksia katsomusaineiden opettamisesta ja järjestämisestä. Molempiin sisältyi myös olennaisesti niiden kehittäminen. Kehittämistä ei myöskään rajattu tutkimuskysymyksessä niin, että se koskisi vain jotain tiettyä kehittämistä ainekohtaisesti. Tavoitteena oli saada aineistoa, jonka avulla voisin laajentaa vaiheen I tulkintaa kokemusperäisen tiedon avulla. Kysymyksien avulla tuli myös vastata niin, että niistä olisi myös eroteltavissa opetettavien katsomusaineiden kuvaukset erillään. Tämän avulla kykenisin paikantamaan yhteneväisiä ja eroavaisia kuvauksia oppiaineista. Toisen vaiheen tutkimuskysymykset muotoutuivat ensimmäisen vaiheen myötä seuraaviksi:

1. Miten opettajat, jotka opettavat sekä uskonnollista että ei-uskonnollista katsomusainetta, kuvaavat katsomusaineiden opetusta?
2. Miten opettajat kehittäisivät katsomusaineiden opetusta Suomessa?

5.3 Fenomenografia tutkimusotteena

Fenomenografia toimi tässä tutkimuksessa niin tutkimusotteena kuin analyysin välineenä. Fenomenografian tavoitteena on tuoda ihmisten moninaisia käsityksiä ilmiöistä esiin. Se on laadullinen tutkimussuuntaus, jossa käsitellään käsitysten eroavaisuutta tai samankaltaisuutta. Tutkimus perustuu inhimilliseen kokemukseen ilmiöstä. (Rissanen 2006.) Esimerkiksi ihmisten tavat kokea, ymmärtää, havaita tai käsitteellistää elettyä maailmaa voivat toimia tutkimuksen tarkastelulähtökohtina. Pyrkimys on siis kuvailla ilmiötä niin kuin subjektiivinen ihminen sen käsittää. (Niikko 2003, 15; Richardson 1999, 64–65.)

Fenomenografiassa käytetään ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmaa. Tällä tarkoitetaan todenperäisen tiedon ja ihmisen subjektiivisen tiedon erottamista. Molempia tietoja käsitellään totena tutkimuksessa. Omat kokemukset ja kuvaukset toimivat toisen asteen subjektiivisen tiedon aineksena. (Marton 1981, 178; Rissanen 2006.) Tässä tutkimuksessa ensimmäisen asteen näkökulmana voidaan pitää vaiheen I tuloksia, jotka muodostavat kootun tiedon aiheesta ja loivat vaiheen II tutkimukselle pohjan. Toisen asteen näkökulmana toimivat aineiston subjektiiviset kuvaukset, jotka edustavat koettua todellisuutta.

Näkökulmien vuoksi voidaan fenomenografia nähdä asettuvan sekä realistisen että konstruktivisen tietokäsityksen alle. Realistisen näkökulman mukaan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien suhde näyttäytyy yksilölle todellisuutena. Tutkimusmetodi osoittaa myös samanaikaisesti, että yksilö rakentaa todellisuuttaan jatkuvasti toisesta näkökulmasta, eikä näin ollen ensimmäistä näkökulmaa voida edes todella saavuttaa erikseen. (Marton 1981, 178; Richardson 1999, 64–66.)

Tutkimusotteen avulla aineistoa voidaan jaotella kuvauskategorioiden, joissa käsitykset ja kuvaukset voivat esimerkiksi jakautua. Kuvauskategorioiden suhteita voidaan vertailla horisontaalisesti sekä vertikaalisesti. Horisontaaliset kuvauskategoriat ovat samanarvoisia suhteessa toisiinsa, kun taas vertikaaliset kuvauskategoriat esittävät esimerkiksi tiettyjen kuvausten yleisyysastetta. Kategoriat ovat hierarkkisessa suhteessa, joka tarkoittaa laajemman kategorian pilkkoutumista pienempiin yksityiskohtaisempiin kuvauskategorioiden. (Rissanen 2006.) Tämän tutkimuksen analyysissä kuvauskategoriat on järjestetty teemojen avulla yleisistä kuvauksista edeten kohti tarkempia yksittäisiä kuvauksia.

5.4 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu

Haastattelu on laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmä, joka osallistaa tutkijan sosiaalisen vuorovaikutukseen tutkittavan kanssa. Vastakohtana tälle voidaan pitää ei-reaktiivista tapaa, jossa tutkija ei ole missään

muuttuvassa ympäristössä tai reaktiivisessa suhteessa tutkittavaan. Haastattelun pyrkimyksenä on yleensä luoda rikasta ja yksityiskohtaista aineistoa vastaajan omista näkökulmista sekä kokemuksista. (Tolley, Ulin, Mack, Robinson & Succop 2016, 106.)

Puolistrukturoitu haastattelu on aineistonkeruumenetelmä, jossa tutkija on muodostanut tietyt teemat, joiden alta hän kysyy yleensä samankaltaisia kysymyksiä. Kysymykset ja teemat ovat siis kaikille pääpiirteittäin samanlaiset, mutta ne muovautuvat sosiaalisessa kontekstissa haastateltavan kanssa. Laadullisessa haastattelussa pyritään siis yleensä keräämään kuvailevia vastauksia aihealueesta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48; Tolley ym. 2016, 120–122.) Haastattelutyöli valittiin sen vuoksi, että halusin saada vapaamuotoista kuvailevaa aineistoa aihealueista. En kuitenkaan halunnut antaa liikaa vapautta haastateltaville, joten kysymykset ohjailivat pysymään teeman sisällä, jotta yhteneväisyys kahden tutkimuksen välillä kyettäisiin säilyttämään.

Haastattelurunko (Liite 1) syntyi tiiviissä yhteistyössä ohjaajani kanssa. Oli tärkeää saada kysymykset ja teemat liittymään vaiheen I tuloksiin, mutta samalla välttää liiaksi ohjailevaa kysymyksenasettelua. Teemoiksi muodostuivat vaiheen I analyysissä muotoutuneet kategoriat eli Opetuksen järjestäminen ja eriarvoisuus sekä Opettaminen ja sen sisältö. Näiden lisäksi nostin uudeksi teemaksi Kehittämisen ja tulevaisuuden, jonka muodostin sen perusteella, että mahdollisia haasteita tulisi korjata jotenkin. Tämän lisäksi haastattelu sisälsi yleisen osion, jossa kysyttiin muun muassa opetushistoriaa ja kokemusta katsomusaineiden opettamisesta. Yleisen osion jälkeen kysymyksenasettelu on hyvin kuvailevaa, jossa haastateltavilta pyritään saamaan ajatuksia sekä konkreettisia kuvauksia aihealueista.

Tutkimushenkilöt tavoitin Facebook-ryhmästä ”ET-opet 1–6”. Tavoitteenani oli löytää opettajia, jotka opettavat jotain uskonnollista oppiainetta ja elämänskatsomustietoa. Valitsin tämän ryhmän, sillä tiesin monen elämänskatsomustiedon opettajan opettavan myös uskontoa. Laadin myös

tutkimuspyyntöni (Liite 2) ryhmään vahvassa yhteistyössä ohjaajani kanssa. Pyynnössä esitettiin tarkasti, minkälaisia opettajia haettiin. Rajausta suoritettiin niin, että peruskoulun opettajalla tulisi olla kokemusta jonkin uskonnon ja elämäntietämystiedon opettamisesta. Ilmoitin myös pyynnössäni, että haluaisin päästä kuulemaan tutkielmaani varten opettajien kokemuksia ja näkemyksiä aineiden opettamisesta sekä niiden järjestämisestä. Oli myös tärkeää ilmoittaa, että aineisto tulisi käsittelemään luottamuksellisesti, eikä vastaajan henkilöllisyys tulisi esiin missään vaiheessa tutkimusta. Ilmoitin pyynnössä yhteystietoni ja mainitsin haastattelun olevan mahdollinen esimerkiksi puhelimen tai Skypen välityksellä.

Tutkimuspyyntööni vastanneista opettajista valitsin haastateltaviksi kolme tutkimukseeni taustaltaan sopivinta. Vastauksissa opettajat kertoivat hieman omasta taustastaan liittyen katsomusaineiden opettamiseen. Valinta tapahtui diversiteetin perusteella, sillä halusin opettajia ylä- ja alakoulusta, joilla olisi erilaiset lähtökohdat aineiden opettamiseen. Lähtökohdat konkretisoituivat aineiden opiskelusta ja kokemuksesta. En siis keskittynyt tässä rajauksessa opettajien omiin katsomuksiin tai uskonnolliseen taustaan, vaan heidän katsomusaineiden opiskeluun ja opettamiseen. Muuta taustaa ei myöskään kysytty tutkimuspyynnössä. Vaikka korostin tutkimuspyynnössäni minkä tahansa uskonnonopettajan mahdollisuutta, olivat kaikki opettajat evankelis-luterilaisen uskonto-oppiaineen opettajia. Haastattelut suoritettiin puhelimitse ja ne äänitettiin litterointia varten. Haastattelut etenivät pääpiirteittäin kuten haastattelurungossa (Liite 1) on esitetty. Haastattelut kestivät keskimäärin noin 20 minuuttia.

Opettaja 1 oli alakoulunopettaja. Hänellä oli yksi ryhmä uskontoa ja yksi ryhmä elämäntietämystietoa opetettavanaan. Ryhmäkoot olivat noin 15 oppilasta molemmissa. Opettaja oli itse opiskellut peruskouluaikaan evankelis-luterilaista uskontoa, eikä hänellä ollut elämäntietämystiedosta muuta kokemusta kuin luokanopettajakoulutuksessa kyseisen oppiaineen kurssi. Hän oli opettanut yhtäaikaaisesti molempia aineita noin kaksi vuotta.

Opettaja 2 oli myös alakoulunopettaja. Hänellä oli haastatteluhetkellä yksi uskonnon ryhmä ja viisi elämänkatsomustiedon ryhmää. Ryhmäkoot vaihtelivat suuresti 9–28 oppilaan välillä. Kokemusta aineiden yhtäaikaisesta opettamisesta oli noin seitsemän vuotta. Opettaja oli opiskellut omana peruskouluaiikanaan evankelis-luterilaista uskontoa, mutta lukenut pitkän elämänkatsomustiedon sivuaineen yliopistossa.

Opettaja 3 oli yläkoulun aineenopettaja. Hän ei haastatteluhetkellä opettanut elämänkatsomustietoa, mutta oli opettanut ainetta noin viisi vuotta. Hänellä oli myös molempien aineiden aineenopettajankelpoisuus. Ryhmiä uskonnossa hänellä oli parikymmentä ja ryhmäkoot vaihtelivat 11–24 oppilaan välillä. Hän oli muiden tapaan myös opiskellut omana peruskouluaiikanaan evankelis-luterilaista uskontoa.

5.5 Aineiston analyysi

Fenomenografiselle analyysille ei ole mitään tiettyä tai tarkkaa tapaa analysoida aineistoa. Siksi siitä puhutaan yleisesti tutkimusotteena tai -suuntauksena, joka luo tietyn kehykselle tutkimukselle. Analyysille ei siis löydy yksityiskohtaisia kuvauksia, mutta Anneli Niikko (2003) on koonnut analyysistä neljän vaiheen menetelmän, joita käytin itse analyysissäni.

Ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan monta kertaa läpi. Tässä vaiheessa on pidettävä mielessä, mitä ilmiötä tutkitaan. Merkityksellisiä ilmauksia voi esimerkiksi alleviivata erottamaan ne ei-merkityksellisestä aineksesta. (Niikko 2003, 23; Richardson 1999, 70.) Aineiston analyysi alkoi lukemalla litteroituja haastatteluja ja alleviivaamalla niistä analyysikysymyksiäni vastaavia kuvauksia.

Toisessa vaiheessa etsitään ja lajitellaan ilmauksista fenomenografisia merkityksyksiköitä. Vaiheessa on tärkeää huomioida yksittäisten ilmausten ja niiden kontekstin kokonaisuus, sekä niiden yhtäläisyydet ja eroavaisuudet. (Niikko 2003, 24.) Analysoin haastatteluja myös samanaikaisesti, jolloin korostin

kuvauksia useammalla alleviivauksella, jos niitä oli esiintynyt samankaltaisina myös muiden opettajien haastatteluissa. Tällä tavoin näin, mitkä asiat nousivat yhtenevästi aineistosta esiin. Nämä kuvaukset on tuotu tuloksissa selvästi esille.

Kuvausten löytämisen ja ei-oleellisten kuvausten rajaamisen jälkeen aloin sijoitella pelkistettyjä kuvauksia kolmen pääteeman alle, jotka muodostettiin vaiheessa I. Tämän vuoksi suoritin tässä vaiheessa Niikon (2003, 24) kuvaamaa viimeistä vaihetta analyysistä, jossa kategoriat yhdistellään laajempien teoreettisen kuvauksekategorioiden alle, jotka sisältävät kategorioiden kokemusten ja käsitysten ominaispiirteet. Jokaisen opettajan kuvaukset merkittiin värikoodein, jotta kykenin paikantamaan, kuka oli kuvannut mitäkin.

Viimeinen vaiheeni vastasi Niikon (2003, 25) kuvaamaa vaihetta kolme, jossa luodaan kategorioita ilmausten merkitysyksiköiden perusteella. Kolmen pääteeman alle muodostui myös alakategorioita, jotka syntyivät kuvausten yhteneväisyytenä jostain tietystä aiheesta. Tämän jälkeen jaottelin vielä alakategorioiden kuvaukset haasteellisiin ja toimiviin kuvauksiin aiheesta, joita voisi hyödyntää kuvausten vertailussa.

Viimeisessä vaiheessa otin huomioon, että kaikki analyysikysymyksiäni vastaavat kuvaukset tuodaan tietoisuuteen. Aineiston analyysin tulokset etenevät määrällisesti, jossa samankaltaiset kuvaukset aihealueesta tuodaan ensin esille. Tämän jälkeen kootaan myös eriävät ja yksittäiset kuvaukset tiedostettavaksi. Analyysikysymyksinäni olivat:

- Miten opettajat kuvaavat katsomusopetuksen järjestämistä Suomessa?
- Miten opettajat kuvaavat katsomusaineiden opettamista, sekä niiden sisältöjä?
- Mitä kehityskohteita opettajat kuvaavat katsomusaineiden opetuksesta?
- Miten opettajat kehittäisivät opetusmallia?

Analyysiäni ohjasi ensimmäisen vaiheen tutkimuksen myötä myös teorialähtöinen sisällönanalyysi. Tällöin analyysi perustuu aikaisempaan viitekehykseen, joka voi olla esimerkiksi käsitejärjestelmä tai teoria. Analyysiä ohjaa tällöin jokin teema. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.) Toisen vaiheen tutkimuksessa se tapahtui kahdessa osassa. Teoria, kuten katsomusaineiden määrittely ja niiden sisällöt ohjasivat analyysin hahmottamista yhtenäiseen muotoon, jotta tutkimus olisi eheä käsitteiden määrittelyssä. Toinen osa koostui vaiheen I analyysin tuloksista, jotka loivat suurimmat teemat vaiheen II analyysille. Analyysikysymykset ja analyysin laajimmat kategoriat muodostettiin ensimmäisen vaiheen tulosten myötä, jossa teemoiksi nousivat:

- Järjestämisen haasteet
- Opetukselliset haasteet, jotka jaoin opettamiseen ja sen sisältöihin
- Opetuksen kehittäminen, joka nousi aiempien haasteiden yhteisvaikutuksena esiin

Tämä tutkimus toteutui hieman eri tavoin monimenetelmäisen tutkimusotteen vuoksi. Neljännen vaiheen laajat kuvauskategoriat olivat muodostuneet jo ensimmäisen vaiheen tutkimuksen myötä, joiden alle aloin sijoittamaan merkityksellisiä ilmauksia. Tämän jälkeen syntyivät täysin uudet pienemmät teemat, sekä niiden sisään vertailevat alateemat.

5.6 Luotettavuustarkastelu

Fenomenografiaan asettuu hyvin samanlaisesti kritiikin alle tutkimusotteena, kuin laadulliset tutkimukset yleensäkin, sillä absoluuttista totuutta ei voida selvittää. Tutkimusote ei pyri yleistettävyyteen vaan yleisyyteen. Yleisyyttä voidaan perustella käsitysten kollektiivisuudella. Luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin, joiden tulee vastata teoreettisia lähtökohtia. (Uljens 1991, 97.)

Tutkimuksessa syntyneitä merkitysyksiköitä voidaan arvioida *korrespondenssiteorialla*, analyysiä *koherenssiteorialla* sekä tuloksia yhteisymmärryksellisellä *konsensuksella*. Totuusteoriat pyrkivät toteutumaan myös limittäin eri vaiheissa. Korrespondenssiteorian mukaan väite on totta, jos se vastaa todellisuutta. Teoria uskoo objektiivisen tiedon olemassaoloon. Koherenssiteoria mukaan väite on totta, jos se on johdonmukainen muiden todeksi todettujen väitteiden kanssa. Konsensukseen perustuva totuusteoria painottaa yhteisymmärrystä totuudesta. (Tuomi & Sarajärvi 135.) Arvioin tutkimusta Uljensin esittämässä kolmessa tasossa, jotka kohdistuvat aineiston hankintaan, aineiston analyysiin ja tutkimuksen validiteettiin (Uljens 1991, 97–98).

Aineiston hankinnan luotettavuutta voidaan kyseenalaistaa. Valitsin kyseiset opettajat, sillä sain heidän avullaan koulutukseltaan ja opiskelultaan mahdollisimman heterogeenisen ryhmän. Tukeuduin tässä vaiheen I tuloksissa esitettyyn kohtaan, jossa todetaan elämänkatsomustiedon omaavan kokemattomia opettajia. Mielestäni kolme opettajaa voidaan esittää janalla, jossa kokemus ja opiskelu katsomusaineista nousee vasemmalta oikealle siirryttäessä.

Suunnittelin tarkasti haastattelurungon aiemman tutkimuksen teemojen perusteella. En tosin kokonaan tiennyt tällöin, mitä lähden tarkemmin etsimään teemojen alta analyysissä. Tämä muokkasi haastattelusta avoimen ja kuvailevan, jossa opettajat saivat kertoa ja esittää esimerkkejä omista ajatuksistaan. Minun täytyi olla myös erittäin varovainen, etten johdattelisi haastateltavia mihinkään, joten kysymykset olivat paljolti yleisiä kysymyksiä katsomusaineista, joissa kysyttiin sama kysymys molemmista opetettavista aineista.

Vaikka en paljastanut haastattelupyynnössäni (Liite 2) paljoa tutkimuksesta, koin opettajilla olevan selkeä käsitys tutkimukseni luonteesta ja tavoitteista. Näkökulmia ja väitteitä oltiin selvästi pohdittu aiemminkin. Useassa tapauksessa opettajat vastasivat lähes täysin tai osittain moneen kysymykseen, ikään kuin kertoen kaiken oleellisen, mitä halusivat kertoa katsomusten opettamisesta.

Myös kysymykseni olivat hieman limittäisiä. Tästä huolimatta kysyin lähes identtisesti samat kysymykset teemojen alta jokaiselta opettajalta, jotta jokaisella oli mahdollisuus kuvata saman kysymyksen alle ajatuksiaan. Aineistonkeruuta voidaan tulkita korrespondenssiteorian mukaisesti, jolloin kaikki opettajien kuvaukset edustavat totuutta heidän kokemusmaailmastaan.

Myös analyysissä kuvauksia käsiteltiin yksilöiden totuuksina. Tämä näkyi siinä, että kaikkia kuvauksia, jotka vastasivat analyysikysymyksiini, pidettiin merkityksellisinä tutkimuksessa. Analyysin kategorioissa nousi myös rinnalle koherenssiteoria, kun yksilön totuuksista muodostui johdonmukaisia totuuksia verrattuna muihin kuvauksiin sekä vaiheen I tuloksiin.

Etenkin tuloksia voidaan tarkastella konsensuksen näkökulmasta, jolloin muodostetaan yhteisymmärrystä aineistosta. Yleistä kollektiivisuutta tapahtui tulkinnassa. On huomioitava, että tuloksissa tuotiin esille, ovatko kuvaukset yksittäisiä vai edustavatko ne kollektiivista havainnointia usean opettajan kuvauksista. Tästä huolimatta tutkimus ei voi saavuttaa täydellistä tilaa, jossa tutkijan subjekti jäisi täysin ulos tutkimuksesta, sillä toisen subjektin kuvausten ymmärtäminen tarkoittaisi täyttä intersubjektiivisuutta (Niikko 2003, 40). Tutkimus edustaa siis tutkijan totuutta ja tulkintaa ilmiöstä.

6. Tulokset: Vaihe II

6.1 Opettajien käsityksiä opetuksen järjestämisen toimivuudesta

Opettajat nimesivät laajasti haasteellisia piirteitä tavastamme järjestää katsomusten opettamista Suomessa. Suurimmaksi haasteeksi aineistosta nousi organisoinnin ongelmat sekä lain epäoikeudenmukaisuus katsomusten opettamisen järjestämisessä. Näiden lisäksi nimettiin runsaasti yksittäisiä haasteita.

Organisoinnin ongelmat nousivat suureksi ongelmakohdaksi jokaisen opettajan aineistosta. Jaoin organisointiin kuuluvaksi lukujärjestystekniset haasteet ja opetussuunnitelmalliset haasteet, joista yksi opettajista kuvasi näin:

...ja toki meillä on tällä hetkellä aika monta erilaista opetussuunnitelmaa, mutta niitähän ei kaikissa kouluissa suinkaan noudateta tai ei oo tarjolla kaikkia. (Opettaja 3)

Myös epäpätevät opettajat kuuluivat organisoinnin piiriin, sillä pätevien opettajien järjestämistä kuvattiin haastavana, eikä välttämättä tarpeellisena. Kuvauksilla viitattiin juurikin tapaamme järjestää katsomusopetusta, jossa monella vähemmistöuskonnon edustajalla on oikeus vaatia oman uskonnon opetusta, jos kyseinen uskonto on hyväksytty opetussuunnitelmassa ja halukkaita opetukseen on enemmän kuin kolme. Harvalla on siis pätevyyttä opettaa aineita, sillä niiden järjestäminen on muutoksen alla jatkuvasti.

...ei koulussa oo mahdollisuuksia opettaa hyvin spesifejä uskontoja, joihin ei pätevyyttä välttämättä oo. (Opettaja 2)

Opetettavien katsomusaineiden määrällisyys oli siis jokseenkin huolenaiheena niin opetussuunnitelmien olemassaolon ja noudattamisen kannalta kuin myös

pätevien opettajien löytämisenä laajalla uskonto-oppiaineekentällä. Aineistossa kuvattiin myös lakia, jonka mukaan evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluva oppilas ei voi osallistua elämänkatsomustiedon opetukseen.

...ja en pidä tämmöstä, tämmösestä erittelystä, että vaikka sinä haluaisit tulla elämänkatsomustiedon oppilaaksi niin et saa mikäli kuulut kirkkoon. Minun mielestä se on tosi, tosi huono systeemi... (Opettaja 2)

...Kyllä kai niitten pitäs periaatteessa voida... Et emmä nyt laittas sitä vastaan, et jos tämmönen tulis niin en mä olis sitä vastaan. (Opettaja 1)

Opettajat kuvasivat myös yksittäisiä haasteita, kuten järjestämisen taloudellista raskautta. Myös poliittinen päätöksenteko nousi esille opetuksen järjestämiseen liittyvissä kuvauksissa.

No mä nään ainaki sillä tavalla, että tota nyt mä puhun ihan taloudellisesti nii se laki, mitä tää Grahn-Laasonen ei aio muuttaa, että jos on kolme jotain tiettyä, nii sitten tota niille maksetaan verorahoista, että se näen vähän tuhlauksena... (Opettaja 1)

Opettaja viittaa kuvauksessaan lakiin, jonka mukaan katsomusta tulee järjestää kunnan alueella, jos sitä vaativia oppilaita on vähintään kolme. Myös oppilaiden erittely nousi ongelmallisena aineistosta esiin, jota kuvattiin toiseuden ja ymmärryksen kautta.

...mutta että toivosin, että yhä enenemissä määrin ymmärrettäis, että se ei oo kyllä kenenkään etu, että jos me jaotellaan oppilaita sen mukaan, että mihin ne tavallaan kuuluvat... Jos aatellaan, että nykyaikana et saahaanko me sanoa tyttöjä tytöiksi ja poikia pojiksi, mut kuitenkin samalla erotellaan tämmösen uskomuksellisen tavan mukaan niin mun mielestä se on tosi väärin ja se toisaalta sitten köyhdyttää molempia oppiaineita, että tärkeätä on se, että oppilaat sais olla samassa oppiaineessa ja kuulla

toistensa mielipiteitä, oli vaikka ne mitä tahansa ehkäpä. Jotenki tekisi kaikille hyvää. (Opettaja 2)

Yksi opettajista mainitsi myös uskonnon liukenemisen neutraalimmaksi aineeksi jokseenkin problemaattiseksi. Nykyinen malli näyttäytyi hänen kuvauksessaan objektiiviseksi uskonnon kohdalta, jonka merkitys oppiaineen sisällössä koettiin negatiivisena.

...niiku nykylapsi, niil ei oo niiku hajun, hajun, hajuu niiku mistään uskonnosta oikeestaan että... se on niiku...ehkä sitten niiku enemmän semmosta historiatietosuutta niiku [tauko] et jotenki jos niiku opetetaan nii opetettas niiku kunnolla, että [naurahtaa] että opeteltas niiku vaa Raamatun tarinoita... (Opettaja 1)

Nykyinen katsomusaineiden kehityskulku nähtiin tuoneen uskonnon ja elämäkatsomustiedon huomattavasti lähemmäs toisiaan, johon edellinen opettaja viittaa. Myös muut opettajat kuvasivat kahden aineen lähentyneen toisiaan, mutta he eivät nähneet sitä ongelmallisena.

Nykyisessä katsomusaineiden järjestämisessä nähtiin myös toimivia piirteitä. Erityisesti evankelis-luterilaisen uskonnon merkityksellisyys kulttuurillisesti ja historiallisesti nousi esille aineistosta. Myös yksittäisiä kuvauksia mallin vahvuuksista esiintyi, kuten sen kyky arvostaa uskontojen monimuotoisuutta, sekä sen samankaltaiset tavoitteelliset päämäärät aineittain.

Mallia kuvattiin tärkeänä kulttuurihistoriallisesti, sekä sen evankelis-luterilainen painotus nähtiin oikeutettuna jossain määrin. Esille nostettiin Suomen historia, jossa kulttuuria on rakentanut kirkollinen toiminta.

...että toki minun mielestä on tärkeätä ymmärtää myös suomalaisuuden kulttuurillinen pohja, mikä hyvin vahvasti evankelis-luterilaiseen uskontoon pohjautuu ja sitte se, et kirkko ja semmone pitää mun mielestä jollain tavalla tietää mitä se tarkoittaa ja mitä se sisältää... (Opettaja 2)

Myös vähemmistöuskonnot otettiin huomioon kuvauksissa, joissa mallia kehitettiin. Tavoitteet nähtiin kaikilla katsomusaineilla samankaltaisiksi, jota pidettiin tärkeänä mallissa. Enemmistöuskonnon opiskelun nähtiin myös toteuttavan pohjaa muiden katsomusten ymmärtämiselle seuraavan opettajan kuvauksen mukaan.

...ja varsinkin vähemmistöjen kannalta se on niiku erinomasen hyvä. Mutta toki myös enemmistö uskonnon, eli pelkkä ev-lut uskonnon kannalta niin, niin kyllähän se perehtyminen siihen omaan uskontoon antaa sen pohjan myöskin ymmärtää muita. Ja se, että kaikissa katsomusaineissa tai kaikissa uskonto-oppiaineissa on kuitenkin samat tavoitteet, jotka sitten niinku sen, öö niinku sen oman, omaan uskontoon sovelletaan ja tota käydään niiku uskontokunnittain läpi niin tavoitteet on samat, mutta sisältö alueet toki sitten poikkeaa toisistaan, mutta että näkisin, että tää nykyinen malli palvelee hyvin... (Opettaja 3)

6.2 Opetuksen ja sisältöjen haasteet

Seuraavaksi tarkastelin aineistoa opettamisen ja sen sisällön kuvausten näkökulmasta. Kaksi teemaa nousi ylitse muiden; materiaalit ja ryhmänhallinta. Muita selkeitä kohteita kuvauksissa olivat opetuksen suunnittelu, aineiden arvopohjat sekä tavoitteet ja sisällöt. Opettajilla oli hyvinkin yhtenäisiä kuvauksia aineiden opettamisesta, mikä viittaa niiden aitoon läsnäoloon aineiden opetuksessa.

6.2.1 Materiaalit

Materiaalit nousivat selkeimmäksi ongelmaksi elämänkatsomustiedon opetuksessa. Kahdella opettajista ei ollut lainkaan oppikirjoja, eikä opettajan opasta. Tämän nähtiin vaikuttavan myös opettamisen suunnitteluun.

No ihan niiku sellasesti perusasia on se, että eetteehen ei oo kirjoja, eli sen opettaminen on tuhat kertaa vaikeempaa... (Opettaja 1)

Yhdellä opettajista oli ollut käytössään kirjasarja, mutta sen asettelu ja sisältö eivät olleet mieleisiä. Kyseinen opettaja ei haastatteluhetkellä opettanut elämänkatsomustietoa, mutta kuvasi tilannetta seuraavalla tavoin:

Eli ne oppimateriaalit ei kyllä kustantajia ihan hirveesti kiinnosta, et käytännössä on yks kirjasarja mitä voipi käyttää ja tota nii ei aina kovin laadukas. No nyt uuen opetussuunnitelman mukaan kirja näyttää jo huomattavan paljo laadukkaammalta, mikä oli aikasemman opetussuunnitelman oppikirja, joka oli kyllä hyvin niiku ankee lay-outiltaan ja tota niin... sisältökään ei kyllä nyt aina ollu kovin laadukasta et se oli tietyllä tavalla väritynyttä ja... asenteellista.. (Opettaja 3)

Elämänkatsomustietoon ei siis ollut paperimateriaalia juurikaan. Myös uskonnon materiaali sai osaltaan kritiikkiä, jos sen nähtiin olevan liian vanhaa. Vanhan materiaalin nähtiin edustavan liian voimakasta uskontoon opettamista, jota ei pidetty enää sopivana tänä päivänä.

...no verkkomatskua on [elämänkatsomustietoon) mut, se et miten sen niiku... Sitä tarkotan et siin on niiku et täs on nyt se iso ero et, että... uskontomatskua on tosi paljon, mut sit toisaalta... Oli myös tosi paljo sellasta et, mikä on niiku aivan äärettömän vanhentunuttaki, tarkotan siis, et jos sä meet kattoo jotain... Siis meil on semmone satavuotias koulu nii sieltä löytyy sellasia hartauskirjoja, joita tota öö, ei pysty enää [naurahtaa] käyttämään missään nimessä... Tai ei oo niiku mitenkään mielekäästä jotenki nykyaikana, et mut se paperimatsku on eeteessä tosi heikko... (Opettaja 1)

...että onhan niitä [opettajan oppaita] joitakin mutta ne on minusta vähän vanhanaikasia ja aikansa eläneitä... (Opettaja 2)

Tuntien suunnittelu, sekä niiden sisällöt nousivat myös esiin ongelmallisena elämäkatsomustiedossa. Molempien nähtiin linkittyvän materiaalien puutteeseen, kuten kirjasarjan ja opettajan oppaan puuttumiseen. Opetussuunnitelma ei myöskään antanut selkeää suuntaa opetuksen teemoille tai opetuksen sisältöjen rytmittämiseksi kouluvuoteen.

...mut eettee, koska se on niiku nii käsittämättömän laaja, et sä joudut niiku koko aika raapimaan niiku jostaki niitä teemoja, (Opettaja 1)

6.2.2 Ryhmänhallinta

Ryhmänhallinta koettiin haasteellisena elämäkatsomustiedossa jokaisen opettajan kuvauksissa. Ryhmiä kuvattiin erisuuruisiksi ja lisäksi niissä saattoi olla usein oppilaita monesta eri ikäluokasta. Ryhmiä verrattiin uskonnon ryhmiin, joiden kanssa työskentelyä kuvattiin mutkattomammaksi.

...ne on eri luokilta nii sulla menee ihan siihen et sä saat sen niiku... Me-hengen tai semmosen ööh, nii et sun pitää eka käyttää paljon aikaa ensin siihen ryhmäytymiseen... Koska ne helposti niiku menee istumaan omien luokkalaisten kanssa ja sä saat siitä sen ryhmän. Ja sitähan sun ei tarvi tehdä tässä uskontotunnilla, ainakaan siis mä opettajana niiku koen sen... (Opettaja 1)

Ryhmien monimuotoisuus korostui myös kulttuurisena erona, joka aiheutti haasteita opettajille. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat nähtiin haasteellisena ryhmänhallinnan kannalta elämäkatsomustiedossa, jos heidän suomen kielen taitonsa oli vähäinen tai olematon.

No toki joitakin ryhmän muodostuksellisia haasteita on esimerkiksi et meillä on eeteessä oppilaita, jotka eivät osaa suomea esimerkiksi, nii se on tietysti haaste, että 28 oppilasta, joista yksi ei puhu ollenkaa suomea ja yksi huonosti englantia, niin sitten tarjota niille sellasta järkevää sisältöä niin että se ei olis muilta pois, niin kyllä se on haaste. (Opettaja 2)

Elämäkatsomustiedon opetusryhmät saattaa olla haastavampia sen takia, et siellä on opiskelijoita eri vuosiluokilta. Ja ainakin täällä todellisuudessa mitä eletään, niin monet, monet eette oppilaista on maahanmuuttajataustasia... Ja siinä niiku tää kielimuuri on sit semmone mikä tulee monesti vastaan... (Opettaja 3)

6.2.3 Arvopohja

Opettajat kuvasivat myös katsomusten opettamisessa olevia arvopohjia. Aineistossa nousi ilmi, että aineilla ajateltiin olevan jokseenkin omanlaiset arvopohjansa. Tämän lisäksi opettajat ja oppilaat omasivat arvoja, jotka saattoivat olla ristiriidassa opetetun aineen sisällön kanssa.

...Ku en itse kuulu kirkkoon, enkä niiku nää niitä uskon asioita, ne ei oo henkilökohtasesti minulle tärkeitä niin kyllä minun mielestä sen opettaminen on, vaikka se täysin tunnustuksetonta onkin, niin on se silti välillä minusta vaikeeta... Että, että sit semmoset Raamatun kertomukselliset tarinat, että sitte... Kyllä minä olen aina sanonut oppilaille, että tämä on yksi tapa ajatella näistä asioista... (Opettaja 2)

Myös oppilailla oli arvoriistiriitoja opetuksen sisällön suhteen, jotka saattoivat aiheuttaa haasteita opetukseen. Yksi opettajista kuvasi joitain oppilaita ”uskonto-allergikoiksi”, joiden arvopohjaan ei välttämättä sopinut muihin uskontoihin tutustuminen. Oppilaiden arvot nousivat esiin vain elämäkatsomustiedosta puhuttaessa, jossa ryhmät sisälsivät oppilaita eri maailmankatsomuksista.

No sit taas, jos ehkä sit tää elämäkatsomustiedossa just kävi yks juttu, ku puhuin kekristä, mä nyt sanon tän nyt vaan näin. Ja sit ku mä yritin selittää niille, että tota pyhänpäivän, öh, juhlaa ja sit mä aloin sanomaan et katolilaisilla oli pyhimyksiä nii yks sieltä ihan kauheena tikkana, et ”Ei olla uskonnossa!” No mä nyt kuitenkin kerron et katolinen kirkko oli olemassa Suomessa ja sillä oli pyhimyksiä ja siitä tulee pyhänmiestenpäivä, et ihan [naurahtaa] jännä et siel ei sit saa sanoa, sanoa niiku... (Opettaja 1)

Tämän lisäksi elämäkatsomustiedolla nähtiin olevan rikkonaisempi arvopohja, kuin uskonnolla. Tätä perusteltiin heterogeenisemmillä ryhmillä, joissa saattoi olla oppilaita monella eri katsomustaustalla.

Ja niiku uskontokuntaan kuulumattomia on niiku aika paljon ja erilaisia, eri syistä ollaan kuulumatta uskontokuntaan, et se varmaan tekee siitä sen haastavan, et siinä tämmönen niiku yhteinen arvopohja tai lähestymistapa niin... puuttuu. (Opettaja 3)

6.3 Opetuksen ja sisällön toimivat piirteet

Uskonnonopetuksessa materiaalit nähtiin pääpiirteittäin hyvinä. Opetuksessa oli käytössä kirjat sekä verkkomateriaalia. Elämäkatsomustiedosta löydettiin myös sähköistä materiaalia, jota oli paljon. Ryhmänhallinnan kannalta uskonto esittäytyi helpommaksi ja toimivammaksi hallita, kuin elämäkatsomustiedon ryhmät.

6.3.1 Materiaalit

Uskonnon opetukseen opettajien kuvausten perusteella oli hyödynnettävissä runsaasti materiaaleja. Uskonnon oppikirjat raamittivat opetusta ja tuntien sisältöä. Elämäkatsomustiedon opetuksessa sen sijaan hyödynnettiin internetistä löytyvää materiaalia. Opettajat kuvasivat, kuinka

elämänkatsomustiedon materiaalien etsimiseen joutui käyttämään enemmän aikaa, mutta monenlaista materiaalia oli tällöin tarjolla.

Mutta että eeteessä sitä materiaali kyllä löytyis ja sitä joutuu ite vähä ettimään vähä välillä mutta sitä on kyllä ihan valtavasti tarjolla... (Opettaja 2)

Opettajat osasivat myös hyödyntää sosiaalisen median kanavia materiaalien etsimisessä. Materiaalien sitoutumattomuus oppikirjoihin ja toisaalta internetin tarjonta vaikuttivat opetuksen sisältöön suunnaten sitä myös opettajan valintoihin ja intresseihin. Kuvaan tätä lisää luvussa 6.3.3.

Siis suunnittelemaan niiku ite sen et mitä teemoi sä tänä vuonna otat... esille ja oikeestaan mullaki on ollu nii et mistä sitä saa matskua nii mullaki on aivan täysin pelastanu se facebookin yks viiva kutosten eete-ryhmä, et mä oon saano sieltä [naurahtaa] tosi paljo niiku materiaalia tai jotenki siitä päässy sit eteenpäin ilman niiku nettiä mä en tijä et miten sitä ees tekis... (Opettaja 1)

6.3.2 Ryhmänhallinta

Ryhmänhallinnan kannalta uskonto koettiin helpommaksi hallita, joka oli suorassa suhteessa siihen, ettei sitä toteutettu katsomuksellisesti yhtä heterogeenisissä ryhmissä kuin elämänkatsomustietoa. Kuvauksissa sitä verrattiinkin eräänlaiseksi perusjoukoksi oppilaista. Etenkin alakoulussa tilanne näyttäytyi selkeämmin, sillä luokanopettajat opettivat oman luokkansa uskontoa, jossa tila ja oppilaat olivat tuttuja jo valmiiksi yhteiseltä koulutieltä.

Ja tota sitte nuo ev-lut uskonnon ryhmät niin ne on monesti tämmösiä, tämmöne voisko sanoa että perus...otos, perusjoukko oppilaista. Et eete oppilaat on monesti tietyllä tavalla valikointuneempaa väkeä ja se tuo niiku semmoset omat... omat haasteensa. (Opettaja 3)

6.3.3 Suunnittelu ja sisältö

Opetuksen suunnittelua ei koettu ongelmallisena uskonnossa, joka oli suorassa yhteydessä sen sisältämiin materiaaleihin, kuten kirjoihin sekä opettajan oppaisiin. Evankelis-luterilaisen uskonnon sisällöt olivat myös kuvausten mukaan tutumpia kuin elämänkatsomustiedon sisällöt, joka saattoi johtua opettajan omasta taustasta ja kokemuksesta sekä myös elämänkatsomustiedon valmiiden materiaalien puutteesta, kuten oppikirjasta, joka toteuttaisi opetussuunnitelman sisältöjä.

Eli uskontoon on aina joku, tai mulla ollu aina joku kirjasarja ja se on niinku, sä voit mennä sinne, noh mä oon tätä nyt aika kauan tehny nii [naurahtaa] nii ku sä oot jo sen monta kertaa jo opettanut nii sä voit avata sen kappaleen ja sä osaat niiku ne asiat. Ja niiku ainaki minulle se on siis [tauko] tietyllä tavalla helpompaa [huokaa] niiku sisällöllisesti... (Opettaja 1)

Vaikka elämänkatsomustiedon opetuksen suunnittelua saatettiin pitää haastavana kirjojen puuttumisen myötä, osattiin se myös nähdä positiivisessa valossa, jossa sitä perusteltiin valinnanvapaudella. Oppiaine nähtiin myös jokseenkin rajattomana alustana, jossa voitiin käsitellä laajasti asioita opettajan valinnan mukaan.

...eeteessä tulee valmistettua niin paljo enemmän ite, ja sit se on toki sellanen valinnanvapaus... [...] ja sitte uskonnossa mennään sitte aika vahvasti sen opeoppaan mukaan... (Opettaja 2)

...sit taas eeteessä nii siellä on taas niin laajat ne sisällöt, et siellä on enemmän se opettaja voi niiku valita, et siel ei oo ainakaa mitään semmosta rajotetta oikeestaan... (Opettaja 1)

6.3.4 Arvopohja

Arvopohjallisesti elämänkatsomustietoa kuvattiin aineeksi, jolla olisi laajempi näkökulma elämään ja maailmaa koskeviin kysymyksiin kuin uskonnolla. Tunneilla kuvattiin myös olevan vapaampi ympäristö keskustella näistä kysymyksistä. Elämänkatsomustietoa kuvattiin myös kriittisemmäksi sekä deskriptiivisemmäksi kuin uskontoa. Näitä piirteitä kuvattiin pääsääntöisesti positiivisina ominaisuuksina.

...tietenki sitten tässä eeteessä on niiku [tauko] enemmän semmone kriittisempi... ote kaikkeen... (Opettaja 1)

Että eihän ev-lut opiskelijat ei saa alakoulun puolella ainakaa nii, niiku laajaa käsitystä näistä asioista vaan se on minun mielestä tosi paljon suppeampi ja siinä tosi paljon enemmän viitataan semmoseen, että... että nyt vaan näin pitää tehdä kun näin sanotaan ja minun mielestä eeteessä pystyy laajemmin pohtimaan, että miksi ja toki sitä on jonkin verran uskonnonkin puolella, mutta ei yhtä laajasti. (Opettaja 2)

Elämänkatsomustiedossa mainittiin myös keskustelun olevan suuremmassa roolissa, kuin uskonnossa. Tämän tosin yksi opettajista yhdisti osittain jälleen materiaalien puutteeseen.

Noku ei oo niitä kirjoja nii sitä keskustelua vois tulla sitten vähä enemmän eeteessä, mut emmä sitäkään haluis sanoo, et ettei uskonnossa ois keskustelua [naurahtaa] (Opettaja 1)

6.3.5 Tavoitteet ja yhtenäiset teemat

Aineiden tavoitteista ja sisällöistä löytyi runsaasti yhteisiä sekä erillisiä toimivia piirteitä. Opettajat näkivät molempien aineiden yleiset tavoitteet samankaltaisina. Esille nousivat traditioiden ja perinteiden säilyttäminen sekä katsomuksellinen

yleissivistys ja identiteetin muodostaminen. Myös samankaltaisten sisältöjen kuten eettisten sekä filosofisten kysymysten kanssa toimiminen oli yhteistä. Tämän myötä aineiden opetuksessa käytettiinkin samoja materiaaleja tai leikkejä.

No kyllä mää nyt kummasakin kuitenkin nään, et se o tämmöstä kulttuuriperinteen säilyt... tai sen tradition tai sen säilyttämisen, en nyt osaa sanoo, tai sen kuljettamista niinku... [tauko] no hemmetti niitten juurien saamista ihmiselle. (Opettaja 1)

...kyllähän sillä on kaks tehtävää, elikkä tää katsomuksellinen yleissivistys ja sitten myöskin sen oman identiteetin... muodostaminen ja tota niin, ja sen vahvistaminen ja tämmöstä niiku, identiteettiin liittyvien kysymysten pohtiminen niin kyllä se yhdistää näitä molempia oppiaineita... (Opettaja 3)

Samankaltaisuus tavoitteissa ja sisällöissä näkyi myös itse opettamisessa. Opettajat käyttivät opetuksessaan osittain samoja materiaaleja, työtapoja tai leikkejä molemmissa aineissa, joka helpotti opetusta. Etenkin filosofisia sekä eettisiä pohdintoja ja tehtäviä hyödynnettiin samanlaisina molemmissa aineissa.

...niitten kysymykset on tälläsiä, että: "Miksi ihmisen pitää kuolla?" siis kolmosillakin [naurahtaa] tai: "Miksi me emme ole robotteja?" ja kaikkee ne on niiku kauheen haus... tai välil hauskoja tai tota mielekkäitä, että [tauko] Et tämmöstä mä käytän kummassaki, leikkejä käytetään kummassaki, draamaa kummassaki, et ei ne sillee... niiku [tauko] Siis työtavoiltaan tai tämmöseltä perusopetukseltaan nii eroa... (Opettaja 1)

Myös materiaalia kyettiin hyödyntämään identtisesti maailmanuskontojen kohdalla. Etiikan pohtimisessa käytettiin myös samanlaisia harjoitteita. Opettajat perustelivat käytänteitä samankaltaisten sisältöjen avulla tietyissä opetuksen teemoissa.

...maailmanuskontojen materiaalit, niin niitä pystyy kyllä hyödyntämään ihan suoraan kummassakin, et siinä ei oikeestaan oo... oo tuota niin eroa... Ja sitte tota, sitte tota esimerkiksi etiikan opetuksessa tietyt jutut, niin niitä pystyy hyödyntämään... (Opettaja 3)

6.5 Katsomusaineiden opetuksen kehittämistarpeet

Opettajat kuvasivat kolme erilaista kehittämissuuntaa katsomusopetuksen järjestämiselle. Tämän lisäksi he nimesivät ainekohtaisesti yksittäisiä kehittämistarpeita aineiden opettamiseen liittyen. Aineiden kehittämistarpeet juonsivat perusteensa paljolti aiemmin esitettyihin haasteisiin opetuksesta, sekä sen järjestämisestä. Mielenkiintoista tutkimuksen kannalta oli se, että kaikki kolme opettajaa esittivät kolme täysin erilaista näkemystä opetuksen kehittämisestä.

6.5.1 Katsomusopetusmallin kehittäminen

Opettaja 1 erosi kahdesta muusta haastattelemastani opettajasta, sillä hän ei esittänyt niinkään uutta kehityssuuntaa, vaan jossain määrin paluuta aikaisempaan tunnustukselliseen opettamiseen, jossa uskonto ei olisi niin objektiivista kulttuurihistorian tutkimista.

Mun mielestä niiku, jos mä katon nyt jotain uskonnon kirjasarjaa nii siellä kyllä se uskonto on [huokaa] aika pienessä osassa, et se on se ystävä, ole ystävä, ole ystävä, älä kiusaa, kaikki ovat tärkeitä, tasa-arvo. Et tää niiku [huokaa] musta tuntuu et välillä opettaa ihan niiku samaa [naurahtaa] et samaa oppiainetta ja välil sitten puhutaan Jeesuksesta... (Opettaja 1)

Opettaja kuvasi myös nykyisen mallin uskonnonopetuksen välittyvän oppilaiden ymmärrykseen uskonnosta, jonka taso oli laskenut. Opetus nähtiin paljolti historian opetteluna, eikä todellisena oman uskonnon opiskeluna.

...niiku nykylapsi, niil ei oo niiku hajun, hajun, hajuu niiku mistään uskonnosta oikeestaan että... se on niiku...ehkä sitten niiku enemmän semmosta historiatietosuutta niiku [tauko] et jotenki jos niiku opetetaan nii opettettas niiku kunnolla, että [naurahtaa] että opeteltas niiku vaa Raamatun tarinoita...(Opettaja 1)

Tästä huolimatta opettaja ei ajanut omaa kehitysajatustaan aktiivisesti, mutta suhtautui esimerkiksi yhteiseen katsomusaineeseen skeptisesti, kuten muiden uskontokuntien vastustuksen esimerkein. Hän kuvasi muiden uskontokuntien, kuin evankelis-luterilaisen uskonnon, pitävän kiinni lujempaa mahdollisuudesta opiskella omaa uskontoaan.

Niin veikkaan, et aika kovaa lobbausta tulis tuolta muista uskonnoista, vaikka ortotodoksit ja katoliset, jotka pitää sit iha eri tavalla [omasta uskonto-oppiaineesta] niiku kiinni... (Opettaja 1)

Opettaja 3 piti nykyistä mallia toimivana suurimmilta osin, mutta totesi silti, että aineita voisin osittain yhdistää edistämään dialogia katsomusten välille. Hänen näkemyksensä perustui aiemmin mainittuihin sisältöihin, jotka olivat molemmissa aineissa lähes samanlaiset. Opettaja otti tässä myös huomioon nykyisen mallin taloudellisen raskauden.

No silleen tosiaan kehittäisin, että niinkun näihin eri uskontoihin ja katsomuksiin liittyvä oppiaines... Niin se voitas opiskella yhdessä. Ja niin tota se tois tätä kauan kaivattua ja puhuttua dialogia [...] Et se mikä voidaan opiskella yhdessä, eli tosiaan tämmönen uskontotieteellinen tai uskontotiedollinen aines niin se voitas opiskella, et se tois ihan, ihan sitten tämmöstä synergia etua, et paitsi niiku taloudellisia säästöjä niin myös ihan pedagogisesta näkökulmasta pitäisin sitä perusteltuna. (Opettaja 3)

Tämänkaltaisen mallin myötä pyritäisiin siis vastaamaan järjestämisen haasteeseen, joka ei edistä uskontojen tasapuolista ymmärtämistä. Opettaja painotti myös kuvauksessaan yhteisiä aihealueita, joiden yhteinen opiskelu voisi edesauttaa dialogia, sekä keventää nykyisen mallin taloudellista taakkaa.

Opettaja 2 edusti toista ääripäätä järjestämisen kehittämisestä. Hänen kuvasi nykyistä mallia suurimmalta osin toimimattomana ja uskoi yhteisen katsomusaineen ratkaisevan muun muassa eriarvoisuuden ja muiden ymmärtämisen ongelmia opetuksessa. Opettaja ilmaisi myös, että aineen tulisi olla lähempänä elämänskatsomustiedon oppiainesisältöjä.

No lähempänä minä ajattelin, että [yhteinen katsomusaine] sais olla lähempänä sitä eeteen oppiainesisältöä, jossa oppilaat sais mahdollisimman monipuolisen kuvan maailmasta ja niiku eri kulttuureista ja uskonnoista, et ei vaan sitä yhtä vaan... niiku vielä laajemmin, koska kuten sanottu esimerkiksi alakoulun puoli kyllähän siellä uskonnonki oppiainesisällöissä sitä on, mutta minun mielestä ei tarpeeksi ja nyt aatellaan vaikka eka luokalta lähtien nii kyllä eetee tarjoaa musta monipuolisemmin mahdollisuuksia sen käsittelyyn. (Opettaja 2)

6.5.2 Ainekohtaiset kehittämistarpeet

Muina kehitystarpeina kuvattiin jo aiemmin mainittua muutosta lakiin, jonka mukaan evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluva oppilas ei voi osallistua elämänskatsomustiedon opetukseen sekä saatavuutta ja laadukkuutta elämänskatsomustiedon kirjoihin sekä opettajan oppaaseen. Opettajan opas nähtiin erittäin tarpeellisena, ja sen nähtiin linkittyvän opetuksen suunnitteluun, kuten aiemmin todettiin.

...eeteeheen semmosta ajankohtasta, nykyaikaista opeopasta, nii mun mielestä semmoselle olis tilausta, että onhan niitä joitakin, mutta ne on minusta vähän vanhanaikasia ja aikansa eläneitä... (Opettaja 2)

Vaikka uskonnon materiaalit ja kirjat nähtiin yleisesti olevan paremmalla tasolla, kuvattiin niidenkin sisältöihin kehitysideoita. Oppikirjojen vanhat sisällöt nähtiin liian vanhoina edustamaan nykyajan uskonnonopetusta ja niiden opetuskäytöllä voisi olla negatiivisia vaikutuksia oppilaiden motivaatioon oppiaineessa.

...tietysti uskonnon kirjoissa on tietysti sama asia, että paljon käytetään kouluissa tosi vanhoja oppikirjoja, että ei, ja vaikka uskonto aineena kiinnostakkaan, mutta ihan pelkästään se semmonen luetun ymmärtäminen, niin siitä kyllä se into menee, jos se kirja on 25 vuotta vanha ja puhutaan asioista, jotka ei oo ollu ajankohtasia lapsille niiku kymmeniin vuosiin... (Opettaja 2)

Oli myös tosi paljon sellasta et, mikä on niiku aivan äärettömän vanhentunutaki, tarkotan siis, et jos sä meet kattoo jotain... Siis meil on semmone satavuotias koulu nii sieltä löytyy sellasia hartauskirjoja, joita tota öhh, ei pysty enää [naurahtaa] käyttämään missään nimessä... Tai ei oo niiku mitenkään mielekäästä jotenki nykyaikana. (Opettaja 1)

7. Vaiheiden I ja II tulosten rinnakkaistarkastelu

7.1 Katsomusaineiden opetuksen haasteet

Ensimmäisen vaiheen kirjallisuuskatsauksen avulla löysin erinäisiä haasteita katsomusaineiden opettamisesta. Itsessään järjestelmällä on tapana eriarvoistaa uskontoja ja katsomuksia kristillisen näkökulman perusteella. Se ei myöskään toteuta kovinkaan vahvasti ymmärrystä heterogeenisyydestä uskontojen kohdalla. Opettamisen malli on myös taloudellisesti raskas, sillä yhden samanaikaisen uskontotunnin pitämisestä voidaan joutua maksamaan monelle opettajalle palkkaa. Myös pätevistä opettajista on pulaa. Esimerkiksi Helsingin Sanomien artikkelissa kuvataan Itä-Helsingissä sijaitsevaa Meri-Rastilan koulua, jossa uskontotunnin alkaessa oppilaat jakautuvat neljään eri tilaan opiskelemaan katsomuksia. Parhaimmillaan yksi oppitunti kustantaa viiden opettajan palkan. (Valtavaara 2017.)

Myös opettajat jakoivat samoja haasteita järjestämisestä, kuten aiempi tutkimus osoitti. Taloudellisen näkökulman lisäksi esille nousi molemmista aineistoista myös järjestämisen vaikea toteuttaminen käytännössä. Lukujärjestysten laatiminen kaikille sopivaksi nähtiin haasteellisena tehtävä. Toki opettajien joukosta esitettiin myös, että nykyinen järjestäminen tukee omalla tavallaan muiden uskontojen ymmärtämistä. Jokainen opettaja piti myös itseään pätevänä molempien aineiden opettamiseen, vaikka se jätettiin lopulta pois vaiheen II tulosten tulkinnasta, sillä oman pätevyyden arvottamista voidaan perustellusti kyseenalaistaa.

Yksilön tasolla esiintyy myös omat haasteensa, sillä järjestelmä olettaa oppilaan oman uskonnon dokumenttina. Myös uskontojen ei-tieteellistä sisältöä pidetään haasteellisena muiden tieteellisten aineiden joukossa. Tämän lisäksi etiikan ymmärrystä voidaan pitää harhaanjohtavana oppilaalle, jos hän käsittää moraalin sitoutuvan vain uskontoihin. Kun uskontojen etiikkaa tutkitaan tarkemmin,

voidaan todeta, että ne sisältävät pääpiirteittäin samoja arvoperusteita (Byrne 2017, 25). Näin ollen moraalikasvatuksen tulisi olla uskonnoista arvovapaata universaalien periaatteiden tutkimista. Opettajien kuvauksissa etiikan sitoutuminen ei noussut esille. Sen sijaan dokumentit tai paremmin ilmaistuna *kuuluminen johonkin* nähtiin haasteellisena kuvauksissa, jotka käsittivät elämäntietämystiedon opiskelun mahdollisuutta kaikille oppilaille.

Kuuluminen johonkin sekä Pihlströmin (2015) nostama oman uskonnon käsittäminen ja sen ongelmallisuus esiintyivät myös yhden opettajan kuvauksessa, joka käsitteli nykymallin toimivuutta. Nykyisen järjestelmän nähdään siis toteuttavan vanhempien päättämää oman uskonnon opiskelua lapsille.

...Et kenenkään ei tarvi mennä semmoseen, mihinkä ei usko, mut monet lapsethan on siellä vaikka ku niitten vanhemmat pakottaa [naurahtaa]
(Opettaja 1)

Järjestelmä korostaa myös evankelis-luterilaisuutta ja kristinuskoa vedoten paljolti kulttuurihistoriaan. Myös opettajat kuvasivat kristinuskon korostamista, sekä sen perusteita maamme kulttuurihistoriaan. Heidän kuvauksissaan tätä ei nähty ongelmallisena. Byrne (2014, 24–26) mainitsee silti, että muiden uskontojen ymmärtäminen saatetaan nähdä vain retoriikkana monimuotoisuudesta ja sen ymmärtämisestä, jonka myötä järjestelmä jatkaa enemmistöuskonnon etuoikeuttamista ja jatkuvuutta. Esimerkiksi yleislamin ajaminen samaan opetustilaan Espoossa edustaa juurikin Pihlströmin (2015) kuvaamaa toteutusta omasta ja vieraasta uskonnosta, sillä samaan aikaan kristinuskon eri suuntauksia opiskellaan eri tiloissa. Yleislamin vaikuttaakin paljolti samalta ratkaisulta kuin vuoden 1923 uskonnonhistoria ja siveysoppiaine, jonka hiljaisena tavoitteena oli yhdistää kirkkoon kuulumattomat oppilaat yhteen uskontotunnin ajaksi ottamatta huomioon heidän henkilökohtaisia katsomuksiaan.

Elämäkatsomustiedon ryhmänhallinnan sekä materiaalien haasteet eivät nousseet kirjallisuudesta sellaisenaan esiin, mutta opettajien kuvauksissa ne esiintyivät laaja-alaisesti. Tutkimusten nojalla näyttäisi siis siltä, että järjestelmäämme vaivaa elämäkatsomustiedon kohdalla opettajien vähäinen kokemus aineesta sekä oppimateriaalien puute. Oppimateriaalia oli saatavissa internetistä, mutta suhteessa uskontoon sen asema oppimateriaaleissa on eriarvoinen, sillä koulu ei välttämättä osoita tai tarjoa suoraan oppimateriaaleja opettajalle, kuten evankelis-luterilaisessa uskonnossa. Opettajat kuvasivat myös laadukkaan opettajan oppaan tarvetta, joka voisi näin ollen myös edesauttaa kokemattomia opettajia aineen opettamisessa.

Opettajien kuvauksissa ei näkynyt sellaisenaan viitteitä Pihlströmin (2015) mainitsemiin haasteisiin oppilaan ymmärryksestä uskontoon, jossa historia esiintyy ristiriidassa uskontojen tarinoiden kanssa tai etiikka ymmärretään vain uskonnon tuotteena. Yhden opettajan kuvauksista voidaan kuitenkin tulkita, että opettaja pyrki laajaan objektiivisuuteen uskontoja käsitellessään sekä välttämään edellä mainittuja haasteita.

*...Että, että sit semmoset Raamatun kertomukselliset tarinat, että sitte...
Kyllä minä olen aina sanonut oppilaille, että tämä on yksi tapa ajatella
näistä asioista... (Opettaja 2)*

Edellä mainittu kuvaus koski myös arvopohjan haasteita, jotka nostettiin esiin haastatteluista. Opettajien kohdalla haasteita voidaan siis kokea opetuksessa, sillä uskonnonvapauslaki (2003/453) antoi opettajille mahdollisuuden opettaa uskontoja kuulumatta niihin. Esimerkiksi kristitty voi siis opettaa Suomessa islamia ja muslimi voi opettaa kristinuskoa (Sakaranaho, 2007, 11–13). Aikonen (2007) totesikin aineistossa, että laadukas opettaminen voi kärsiä, jos opettajalla ei ole uskonnon omaa *spiritualiteettia*. Avoimeksi silti jää, millainen tausta tai arvopohja elämäkatsomustiedon opettajalla ihanteellisessa tilanteessa tulisi olla.

Aineistoni analyysin myötä tuli siis ilmi, että katsomusten opettamisessa on haasteita sekä sen järjestämisen että opettamisen tasoilla. Suomalainen järjestelmä pyrkii kunnioittamaan uskonnonvapauden periaatteita, mutta siinä ilmenee silti eriarvoistavia piirteitä, eikä se toteudu kaikille ihanteellisesti. Voidaan jokseenkin todeta, että järjestelmä toteuttaa kauempaa tarkasteltaessa suvaitsevaisuutta, ymmärtämistä ja kunnioittamista, mutta lähempää tutkailtaessa toteutus kääntyykin osittain pääläelleen. Byrne (2014, 9–10) esittää tämänkaltaisesta toiminnasta konservatiivisen reformismin ajatuksen, jossa koulu nähdään laitoksena, joka tuottaa kansalaisia puolustamaan kansallisia arvoja. Tässä tapauksessa kyseessä olisivat siis kristilliset arvot.

7.2 Katsomusaineiden opetuksen kehittäminen

Edellisessä tulosluvussa mainitut haasteet loivat erilaisia kehityskohteita katsomusaineiden opettamiseen. Kehittäminen nähtiin haastatteluissa paljolti joko elämänkatsomustiedon kehittämisenä tai koko katsomusainejärjestelmän uusimisena. Ainetasolla suurimmaksi kehityskohteeksi nostettiin elämänkatsomustiedon materiaalit, sekä niiden saatavuus ja hankinta. Etenkin opettajan oppaan hankintaa voidaan pitää perusteltuna ja tuottavana sijoituksena kouluissa.

Vaikka ryhmänhallinta nähtiin haasteena, ei siihen esitetty selvää parannusehdotusta. Ainoastaan opettaja, joka tuki yhteisen katsomusaineen opettamisen aloittamista, vastasi haasteeseen, sillä ainetta voitaisiin opiskella yhdessä samanikäisten luokkatovereiden kesken tutussa tilassa. Näin ollen aineistossa mainitut ryhmänhallinnan ongelmat elämänkatsomustiedon opettamisen kohdalta poistuisivat.

Ei voida liikaa olettaa, kuinka yhteinen katsomusaine vastaisi aineistossani mainittuihin haasteisiin, sillä hypoteettiselle oppiaineelle ei ole luonnollisestikaan mitään oppiainesisältöjä tai tavoitteita. Tästä huolimatta oppiaineella olisi mahdollisuus ehkäistä aineistoissa todettuja eriarvoisuuden piirteitä sekä muiden

ymmärtämistä. Myös Pihlström (2015, 180–181) esittää ajatuksen yhteisestä tunnustuksettomasta katsomusaineesta, johon sisältyisi uskontotietoa sekä perehtymistä kulttuureihin. Aine voisi hänen mukaan tuoda ymmärrystä yhteisestä maailmasta ja universaaleista arvoista. Yksi yhteinen aine vastaisi myös tämänhetkisen mallin taloudelliseen raskauteen sekä se muokkaisi opettajien koulutusta, jolloin kaikilla opettajilla olisi hyvät valmiudet opettaa ainetta. Yksi aine vaikuttaisi myös suoraan sen materiaalien tuottamiseen ja saatavuuteen.

Arvopohjallisesti aine voisi silti olla haasteellinen. Yhden opettajan mukaan yhteisen arvopohjan tai lähestymistavan puuttuminen elämänkatsomustiedon opetuksessa voi näyttäytyä ongelmallisena, sillä oppilasryhmä voi olla katsomuksellisesti erittäin heterogeeninen. Myös toinen opettaja kuvasi uskonnollisten arvopohjien olevan este tämänkaltaisen aineen järjestämiselle. Hän kuvasi, että vastustus olisi suurempaa vähemmistöuskontojen puolelta kuin evankelis-luterilaisten näkökulmasta.

Juuri tällaisia arvopohjaan perustuvia ongelmia kohdattiin Norjassa, kun se siirtyi vuonna 1997 yhteisen katsomusaineen opettamiseen. Laki antoi oppilaille kuitenkin mahdollisuuden vapautua kaikesta uskonnollisesta toiminnasta, jos se koettiin loukkaavana. Tunnustuksettoman opetuksen ja uskonnonvapauden kunnioittamisen yhdistäminen ei siis toteutunut halutulla tavalla, sillä vapautuksia haettiin runsaasti. Suurimmaksi ongelmaksi aineessa nousi kristinuskon korostaminen sen kulttuurillisen perinnön perusteella. (Kallioniemi 2007b, 71–72.)

Toinen opettaja kuvasi tähän ikään kuin välimallin ratkaisua, joka ei välttämättä olisi yhtä haastava arvopohjan suhteen kuin edellinen kehitysehdotus. Opettajan ehdotus vastaa paljolti *Kulosaaren mallia*, jossa oppilaat opiskelevat tietyt asiat yhdessä ja toiset kokonaisuudet omissa katsomuksellisissa ryhmissään. Siinä yleinen uskontotieto ja etiikka opiskellaan yhdessä, ja sisältöjä voidaan opiskella myös omista katsomuksellisista lähtökohdista. Jos on esimerkiksi aika tutustua

Raamattuun hieman tarkemmin, opiskelevat muslimit Koraania omissa tiloissaan ja elämänskatsomustiedon opiskelijat YK:n ihmisoikeuksien julistusta. (Venesmäki 2015.) Opettajan kuvauksesta ei tosin tullut esiin järjestämisen jakoa: olisiko oppiaine lähtökohtaisesti yhteinen, josta erotaan välillä omiin tiloihin vai lähtökohtaisesti erilliset aineet, joista yhdistytään välillä yhdeksi isoksi ryhmäksi?

Opettajan kuvaama malli vastaisi siis jokseenkin aineistossani esittämään haasteisiin, kuten muiden ymmärtämiseen ja dialogiin muiden uskontojen kanssa. Riippuen täysin siitä, olisiko malli lähtökohtaisesti erilliset aineet, joista yhdistytään välillä yhdeksi ryhmäksi vai *Kulosaaren malli*, vaikuttaisivat ne eri tavoin ryhmänhallinnan, materiaalien tai talouden haasteisiin. Myös oppituntien suhde ja järjestäminen vaikuttavat siihen, tarvitaanko opettajia yksi vai enemmän. Jos opetus tapahtuu edelleen monen opettajan voimin ja yhteiset tunnit ovat vain osittaisia tapahtumia opiskelussa, ei malli vastaa taloudellisiin tai ryhmänhallinnallisiin haasteisiin.

Kulosaaren koulu on yksityinen, mikä on mahdollistanut erikoislaatuisen toteuttamisen (Venesmäki 2015). Ongelmaksi siinä nousee yleisen uskontotiedon ja etiikan määrittäminen. Jos malli tuotaisiin valtakunnalliseen käyttöön, kuinka oppiaines kyettäisiin erottelemaan niin, että osa on yleistä tietämystä kaikille ja osa oman katsomuksen opiskelua. Malli voisi siis tämän vuoksi kohdata kritiikkiä, jos kristillisiä sisältöjä pidetään liian vahvasti yllä yhteisessä opiskelussa sen kulttuurillisen perinnön vuoksi.

Kahden esitetyn mallin vaikutukset saattaisivat myös olla erityisen ongelmallisia elämänskatsomustiedon opiskelijoille. Moni oppilas saa tällä hetkellä elämänskatsomustiedossa haluamaansa opetusta, jossa uskontoja ei korosteta liikaa. Feto ry:n puheenjohtajan Ukri Pulliaisen mukaan aineiden yhdistely voisi johtaa siihen, että eri uskontokunnat vaativat oman jäsenmääränsä mukaan tiettyä osuutta opetuksesta omalle uskonnolleen (Haikala 2018). Tämän vuoksi elämänskatsomustiedon opiskelijat jäisivät alakynteen, sillä heitä ei voida jäsenmäärällisesti yhdistää esimerkiksi ateisteiksi. Näin ollen

elämänkatsomustiedon omat uniikit ei-uskonnolliset oppiainesisällöt voisivat kärsiä.

Kolmannen opettajan kuvaus katsomusainemallin kehittämisestä edusti jokseenkin taantumuksellista näkemystä. Sitä voidaan kuvata opetuksen järjestämisenä ennen uskonnonvapauslakia (2003/453), jolloin opetus oli vielä *tunnustuksellista*. On todettava, ettei opettaja kuvannut aktiivisesti puolustavansa omaa kantaansa, mutta koki, että uskontoja voitaisiin opettaa enemmän hartaudellisena omana uskontona, kun siihen kerran kuulutaan.

Vaikka mallista on luovuttu, voidaan sen toimivuutta tarkastella tämän tutkimuksen haasteiden myötä. Malli kunnioittaa edellä mainittuja ehdotuksia paremmin uskonnonvapautta sekä katsomuksellista arvopohjaa opetuksessa. Tosin, jos malli ei olisi uudestaan käyttöönotettaessa sitoutunut opettajan omaan katsomukseen tai kuulumiseen johonkin uskonnolliseen ryhmään, aiheuttaisi se tutkimuksessa esitettyä ongelmallisuutta opettajan uskonnollisesta ymmärryksestä ja *spiritualiteetista*. Myös tässä tapauksessa voidaan kyseenalaistaa, millainen tausta tai dokumentoitu kuuluminen liitetään elämänkatsomustiedon opettajana toimimiseen. Jos malli toteutuisi edellisen tavoin, jossa opettajan on kuuluttava samaan uskontokuntaan, aiheuttaisi se yhä suuremman pulan pätevistä opettajista, joilla tulisi olla kuulumisen todistavan dokumentin lisäksi koulutus aineen opettamisesta.

Mallin subjektiivinen uskontokäsitys vaikuttaisi myös vahvasti haasteeseen, jossa vanhemmat määrittelevät oppilaan uskonnonopetuksen. Näin ollen objektiivisempi tunnustukseton uskonnonopetus voi olla parempi vaihtoehto oppilaille, jotka eivät tosiasiassa tunne omakseen vanhempiensa määrittelemää uskontoa. Vahvempi tunnustuksellisen oman uskonnon opettaminen voitaisiin myös nähdä heikentävän muiden uskontojen välistä dialogia ja ymmärtämistä. Organisointi ja järjestäminen pysyisivät tässä mallissa ennallaan, joten vaikutuksia ryhmänhallinnan, talouden tai materiaalien haasteisiin ei olisi nähtävissä.

8. Pohdinta

8.1 Johtopäätökset

Katsomusaineiden opetus on ajankohtainen puheenaihe, jota käsitellään myös mediassa aika ajoin. Eritoten monikulttuurisuus sekä mallin erotteleva ominaispiirre nähdään haasteellisina. Esimerkiksi tässäkin tutkimuksessa esiintynyt professori Arto Kallioniemi toteaa Helsingin Sanomien artikkelissa, että: ”Malli, jossa lapset jaetaan eri luokkiin uskonnon perusteella, ei ole tätä päivää”. Mallin nähdään siis olevan vanhentunut, eikä se vastaa yhteiskunnan muutostarpeisiin. (Valtavaara 2017.)

Tämä monimenetelmällinen tutkimus esitti haasteita, toimivia piirteitä sekä kehitysehdotuksia katsomusaineiden opettamiseen Suomessa. Kirjallisuuskatsauksen haasteet tukivat suurimmalta osin opettajien kuvauksia opettamisen ja järjestämisen haasteista, mutta aineistosta nousi myös uusia teemoja, joita en kirjallisuudessa käsitellyt. Eritoten ryhmänhallinnan ja materiaalien haasteet syvensivät näin ollen käsitystä katsomusaineiden opetuksesta.

Tämän lisäksi halusin nostaa myös toimivia teemoja katsomusaineista. Tällä tavoin kykenin vertailemaan sekä rinnastamaan haasteita ja toimivia piirteitä. Uskonnonopetus nähtiin pääpiirteittäin olevan paremmalla pohjalla ryhmänhallinnan ja materiaalien myötä kuin siihen verrattu elämänskatsomustieto. Elämänskatsomustieto näyttäisi silti olevan enemmän vuorovaikutuksellista, objektiivisempaa sekä keskustelevampaa kuin uskonto. Aineissa on myös paljon yhtäläisyyksiä, joita käytetään hyödyksi molempien aineiden opettamisessa.

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että elämänskatsomustiedon materiaalien tulee parantua, ja niitä tulee olla saatavilla helposti. Pelkästään laadukkaan opettajan oppaan merkitys olisi todella suuri opettajalle, jolla ei ole

kokemusta aineen opettamisesta tai opiskelusta. Opas voisi antaa tukea, kuinka toimia ryhmissä, jossa on lähtökohtaisesti eri ikäluokilta oppilaita. Voisiko toimintaa eriyttää joskus esimerkiksi niin, että eri ikäiset oppilaat tarkastelevat aihealuetta eri tavoin? Myös huonon suomen kielen taidon omaaville oppilaille voisi olla tehtäviä, jotka eivät vaadi suurta kielellistä taidokkuutta.

Opetusta tulisi kehittää haasteiden pohjalta, joita tutkimuksessani esitin. Arvopohjan ymmärtäminen ja kunnioittaminen samanaikaisesti uskontojen dialogin kehittämisen kanssa ajaa järjestelmän uusimisen laajempiin kehitysideoihin, joita on useita. Tämän tutkimuksen pohjalta *yhteinen katsomusaine* vastaisi teoriassa parhaiten esittämiini haasteisiin. *Kulosaaren malli* sekä paluu *tunnustukselliseen uskonnon opettamiseen* vastaisivat toki myös joihinkin haasteisiin muita ehdotettuja malleja paremmin, mutta yhteinen katsomusaine olisi teoriassa yksinkertaisin vastaus niihin.

On muistettava, että asia ei siltikään ole näin mustavalkoinen. Vaikka olemattomalle aineelle ei ole olemassa tarkkaa sisältöä, voidaan sitä verrata esimerkiksi norjalaiseen opetukseen, jossa ongelmia esiintyy laajasti. Koko tämän tutkimuksen sekä kolmen eri mielipiteen esittävän opettajan pohjalta voidaan perustellusti todeta, että katsomusainejärjestelmän kehittäminen kunnioittaen kaikkia katsomuksia ja uskonnonvapautta on mahdotonta. Monikulttuurisuuden kasvun myötä se on kuitenkin välttämätöntä.

Tutkimuksestani kävi myös selville, että järjestelmä muuttuu hitaasti. Kuten alkupäässä tutkimustani esitin katsomusopettamisen historiaa Suomesta, voidaan todeta, että muutokset tapahtuvat dominopalikoiden tavoin kohti suurempia muutoksia. Koulutusjärjestelmämme ylpeydenaihe on tasa-arvoisuus, ja sitä myös pyritään saavuttamaan katsomusaineiden opettamisessa. Tutkimuksestani nousi myös subjektiivisia kokemuksia opettajilta, jotka kokivat muutosten tapahtuvan etenkin evankelis-luterilaisuuden uskonnonopettamisen objektiivisuuden lisääntymisen myötä. Kehityskulku voi siis olla tutkimuksen perusteella se, että elämänkatsomustiedon opiskelu vapautettaisiin kaikille

avoimeksi. Se, mitä tämän dominopalan kaatuminen tarkoittaisi katsomusten opettamiselle Suomessa, jää nähtäväksi.

8.2 Monimenetelmäisen tutkimuksen luotettavuus

Monimenetelmäistä tutkimusta, tässä tapauksessa kahden laadullisen menetelmän multimethod -tutkimusta, voidaan tarkastella myös sen luotettavuuden näkökulmasta. Itsessään laadullisen tutkimuksen ja kirjallisuuskatsauksen luotettavuutta on tarkasteltu luvussa 3.5 ja fenomenografian sekä haastattelututkimuksen luotettavuutta luvussa 5.5.

Monimenetelmäinen tutkimus perustuu paljolti triangulaation käsitteeseen. Triangulaation myötä pyritään lisäämään tutkimuksen luotettavuutta, jolloin ilmiötä tutkitaan kahden tutkimusmetodin avulla. Tämän avulla pyritään siis varmentamaan saatua tietoa, sekä esittämään tulosten perustuvan kahteen tutkimusmetodiin. (Brewer & Hunter 1990, 17.)

Erilaiset tutkimustulokset voivat olla yhtäaikaaisesti voimassa, jotka voivat johtua tutkijoiden eri metodeista ja suuntauksista. Tutkimusmenetelmät eivät ole menetelmiä, joilla on neutraali pohja. Triangulaatio pyrkii vapauttamaan tutkijan edellä mainituista sitoutumisista tarjoamalla uusia näkökulmia tutkimukselle. Näin ollen tutkija voi irrottautua henkilökohtaisista ennakkoluuloistaan, sillä hänellä on vaara käsittää koko todellisuutta yhden näkökulman kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143).

Oma tutkimukseni ei perustunut niinkään triangulaation määritelmään, jossa pyritään havaitsemaan jokin asia absoluuttiseksi totuudeksi. Se edustaa suuntausta, jonka mukaan toisen metodin käyttö tutkimuksessa antaa syvyyttä, leveyttä sekä ymmärryspohjaa ilmiölle. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 148) toteavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa kahden metodin yhdistäminen voi antaa ilmiöstä monipuolisemman kuvan.

Pidin aluksi kirjallisuuskatsaustani liian suppeana, mutta haastattelututkimustani tehdessä huomasin, että kuvaukset ja tutkimukset osoittivat paljolti samoja asioita opettamisesta ja sen järjestämisestä. Monimenetelmäinen tutkimusote sekä fenomenografinen lähestymistapa mahdollistivat aiheiden vertailun ja rinnastamisen. Haastatteluiden myötä saatiin myös syvyyttä sekä eriäviä näkökantoja aiemmin mainittuihin haasteisiin. Eriävien kuvausten nostaminen oli erittäin tärkeää, jotta tutkimus pysyy totuudenmukaisena sekä vertailukelpoisena suhteessa toisiin kuvauksiin.

Tämä tutkimus antaa mielestäni laaja-alaisesti tietoa ja kuvauksia katsomusten opettamisesta sekä järjestämisestä Suomessa. Kahden tutkimusmenetelmän sekä tutkimuskysymysten laajuuden vuoksi tutkimus voi silti myös esittäytyä sekavana kokonaisuutena. Tästä huolimatta tutkimus esiintyy kronologisena näytteenä, jossa edellä mainitut asiat tukevat ja johtavat aina seuraavaan vaiheeseen. Oma pääpainoni tutkimuksessa oli tekojen ja päätösten perustelu. Näin ollen tutkimuksessani ei esiinny mitään ylimääristä, vaan jokainen esitetty asia tukee koko tutkimuksen kokonaisuutta ja ymmärrettävyyttä.

Tutkimukseni on laadullinen, joka ei siis pyri laajempaan yleistettävyyteen. Tästä huolimatta tiettyjä teemoja voidaan tarkastella edustavan jossain määrin muutakin kuin subjektiivista totuutta, jos ne nousivat esiin laajasti molempien aineistojen pohjalta. Tässä yhteydessä voidaan puhua yleisyydestä. Ilmiöt eivät siis välttämättä ole kvantitatiivisesti esitettyjä totuuksia asiasta, mutta ne elävät selvästikin laajempaan kuin vain individualistisessa kokemusmaailmassa. Mielestäni tutkimukseni antaisi perustellusti aihetta monelle tarkemmalle jatkotutkimusaiheelle.

Tutkimusten yhteinen tarkastelu perustui juurikin monipuolisuuteen, jossa tuloksia tarkastellaan yhdessä. Olennaista metodien yhteisessä tulosluvussa oli myös tuoda esiin asiat, jotka eivät nousseet esille molemmista aineistoista tai ne olivat ristiriidassa toisiinsa nähden.

8.3 Jatkotutkimusaiheet ja ehdotukset

Tutkimukseni edetessä jatkotutkimusaiheita tuli mieleeni jatkuvasti, joiden avulla tietämystä aiheesta saataisiin tarkemmaksi tai ne voisivat tuottaa vankempia perusteluja katsomusaineiden opetuksen kehittämiseksi. Esitin tutkimuksessani muun muassa päätelmän, jonka mukaan elämänkatsomustiedon opiskelijoita ei voi kategorisoida ateisteiksi. Tämä toteutuu jo pelkästään sen vuoksi, että oppiainetta voi opiskella mihin tahansa, paitsi evankelis-luterilaiseen, uskontokuntaan kuuluva oppilas. Myöskään uskontokuntaan kuulumattomia oppilaita ei voi yleistää tähän kategoriaan. Samoin uskonnon opiskelijat eivät ole automaattisesti uskovaisia. Olisi siis mielenkiintoista tutkia, kuinka oppilaat kuvaavat omaa uskoaan tai vakaumustaan. Tämänkaltaiseen tutkimukseen vaadittaisiin tosin alakouluikäisiä vanhempia oppilaita, eikä henkilökohtaisten katsomusten tutkiminen ole varmasti eettisestikään helppoa. Oppilaiden kokemukset katsomusaineiden opiskelusta olisivat etenkin nykypäivän muuttuvassa maailmassa erityisen tärkeitä ja ajankohtaisia.

Tietämys aiheesta olisi myös olennaista katsomusaineiden uudistamisen vuoksi. Mainitsin tutkimuksessani, että mahdollinen katsomusaineiden yhdisteleminen voisi vahingoittaa suuresti elämänkatsomustiedon opiskelijoita, sillä heidän ei nähdä edustavan oikein mitään yhtenäistä ryhmää. Tutkimus voisi näyttää, edustavatko elämänkatsomustiedon opiskelijat jotain yhtenäisempää ajattelumallia katsomuksista tai mitä ja millaisia suuntauksia he kuvaavat. On tosin muistettava, että kirkkoon kuulumisen ei estä oppilasta ajattelemasta olevana esimerkiksi agnostikko, mutta mielestäni tutkimuksen toteutus olisi helpompi elämänkatsomustiedon oppiaineen myötä.

Opetusta voitaisiin myös tutkia eri katsomusaineiden lisääntyvien oppilasmäärien näkökulmasta. Taulukossa 9 on kuvattu vuosilta 2010–2016 oppilasmääriä katsomusaineissa vuosiluokilla 1–6. Huomioi, että taulukoissa 9, 10 ja 11 islam sisältyy muihin uskontoihin vuonna 2010.

Taulukko 9. Vuosiluokkien 1–6 katsomusaineiden valinta valtakunnallisesti Suomessa vuosina 2010, 2012, 2014 ja 2016. (Opetushallinnon tilastopalvelu 2016.)

	2010		2012		2014		2016	
	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä
ev-lut	312 340	93,3 %	311 949	92,2 %	312 822	90,7 %	314 559	89,0 %
ortod.	4 298	1,3 %	4 557	1,3 %	5 053	1,5 %	5 300	1,5 %
islam			5 094	1,5 %	6 063	1,8 %	7 258	2,1 %
muut uskon.	6 028	1,8 %	1 513	0,4 %	1 602	0,5 %	1 571	0,4 %
ei mitään	2 068	0,6 %	2 141	0,6 %	1 938	0,6 %	1 891	0,5 %
ET	10 316	3,1 %	13 200	3,9 %	17 477	5,1 %	22 810	6,5 %
Yhteensä	335 050	100,1 %	338 454	100,0 %	344 955	100,0 %	353 389	100,0 %

Taulukosta 9 on siis huomioitava, että evankelis-luterilaisen uskonnon opiskelijoiden määrän kasvu hidastuu jatkuvasti, kun taas islamin ja elämänskatsomustiedon opiskelijoiden määrä on noussut suhteessa aikaisempaan eniten. On myös otettava huomioon, että Euroopan pakolaiskriisin seurauksena Suomeen saapuneet kouluikäiset lapset vuodesta 2015 eteenpäin eivät ole olleet mittausajanjaksolla vielä välttämättä koulumaailmassa. Voidaan siis olettaa, että mittaus tänä päivänä nostaisi elämänskatsomustiedon ja islamin opiskelijoiden määrää entisestään. Olisi siis olennaista tutkia, miten tämä kehityssuunta vaikuttaa tapaamme järjestää katsomusten opiskelua ja millaisia muutoksia meidän tulisi tehdä? Määrät tilastoidaan ja ilmoitetaan joka toinen vuosi, mutta vuoden 2018 tilastoja ei olla vielä tämän tutkimuksen tekohetkellä julkaistu.

Opiskelijoiden määrää voidaan myös vertailla kuntakohtaisesti. Esimerkiksi taulukossa 10 voidaan huomata, että Helsingin kaupungin kouluissa ovat erot vieläkin suuremmat 1–6 luokilla, sekä kehityssuunnat oppilasmäärissä huomattavasti voimakkaammat, kuin koko maata koskevassa taulukossa.

Taulukko 10. Vuosiluokkien 1–6 katsomusaineiden valinta Helsingin kaupungin kouluissa vuosina 2010, 2012, 2014 ja 2016. (Opetushallinnon tilastopalvelu 2016.)

	2010		2012		2014		2016	
	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä
ev-lut	19 499	75,9 %	19 417	73,6 %	19 668	70,4 %	20 077	67,0 %
ortod.	839	3,3 %	839	3,2 %	941	3,4 %	995	3,3 %
islam			2 007	7,6 %	2 328	8,3 %	2 694	9,0 %
muut uskon.	2 090	8,1 %	230	0,9 %	218	0,8 %	262	0,9 %
ei mitään	162	0,6 %	193	0,7 %	151	0,5 %	178	0,6 %
ET	3 109	12,1 %	3 678	14,0 %	4 648	16,6 %	5 782	19,3 %
Yhteensä	25 699	#####	26 364	#####	27 954	#####	29 988	#####

Kuten taulukosta 10 voidaan tulkita, opiskelijamäärät kasvavat ja laajenevat oppiaineittain entisestään. Myös näissä taulukoissa on huomioitava, ettei pakolaiskriisi näyttäydy vielä mittauksissa realistisesti. Luvut eroavat siis mitä luultavimmin vieläkin radikaalimmin valtakunnallisesta mittauksesta. Mielestäni tämä antaa myös mahdollisuuden kysyä perustellusti, miksi ortodoksista uskontoa opetetaan edelleen automaattisesti kunnissa, kun taas elämäkatsomustiedon ja islamin opetusta täytyy vaatia? Jos päätöstä perustellaan oppilasmäärillä, ovat kaksi edellä mainittua ainetta huomattavasti voimakkaammalla pohjalla. Edellisissä taulukoissa on silti huomioitava, että ne keskittyvät suuren muuttovoittoiseen asutuskeskittymään. Tästä huolimatta opiskelijamääriä ja niiden vaikutusta voidaan verrata esimerkiksi taulukkoon 11, joka kuvaa Hämeenlinnan kaupungin opiskelijamääriä katsomusaineissa.

Taulukko 11. Vuosiluokkien 1–6 katsomusaineiden valinta Hämeenlinnan kaupungin kouluissa vuosina 2010, 2012, 2014 ja 2016. (Opetushallinnon tilastopalvelu 2016.)

	2010		2012		2014		2016	
	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä
ev-lut	3 518	95,0 %	3 750	94,4 %	3 862	93,0 %	3 889	91,6 %
ortod.	37	1,0 %	35	0,9 %	34	0,8 %	33	0,8 %
islam			37	0,9 %	52	1,3 %	60	1,4 %
muut uskon.	64	1,7 %	6	0,2 %	3	0,1 %	9	0,2 %
ei mitään	9	0,2 %	26	0,7 %	29	0,7 %	27	0,6 %
ET	76	2,1 %	117	2,9 %	173	4,2 %	228	5,4 %
Yhteensä	3 704	100,0 %	3 971	100,0 %	4 153	100,0 %	4 246	100,0 %

Taulukon 11 vertailu taulukkoon 10 voi antaa todenperäisemmän kuvan kehityksestä oppilasmäärissä, vaikka pakolaiskriisi ei siinä välttämättä näykkään. Hämeenlinnan kaupungin osalta kehityskulku näyttäisi siltä, että todellisuudessa opiskelijoiden kasvava kokonaismäärä kasvattaa katsomusaineiden opiskelua suhteellisen tasaisesti, mutta prosentuaalisesti elämänskatsomustiedon opiskelijamäärän kasvu kiihtyy voimakkaimmin ja evankelis-luterilaisen uskonnon opiskelijamäärän kasvu alkaa taantumaan. Taustaa voidaan selittää Tilastokeskuksen tutkimuksella, jonka mukaan uskontokuntaan kuulumattomien määrä nousi vuosien 2010–2017 välillä noin puolella miljoonalla henkilöllä. Tämä tarkoittaa sitä, että joka neljäs kansalainen ei kuulu mihinkään rekisteröityyn uskonnolliseen yhdyskuntaan. (SVT 2018.) Tässä olisi siis otollinen lähtökohta tutkimukselle, kuten miten yhteiskunnan muuttuvat rakenteet ja arvot näkyvät esimerkiksi katsomusaineiden opiskelijamäärissä?

Myös elämänskatsomustiedon vapautumista avoimeksi oppiaineeksi kaikille voisi tutkia monesta lähtökohdasta. Kuinka muutosta puolustettaisiin tai vastustettaisiin ja millä perustein? Myös sen vaikuttavuutta voidaan pohtia. Miten aineen vapautuminen vaikuttaisi evankelis-luterilaiseen uskonto-oppiaineeseen ja tätä kautta koko katsomusaineiden rakenteeseen? Kaiken kaikkiaan tutkimuksestani on mahdollista muodostaa lukuisia uusia lähtökohtia tarkentaville

tutkimuksille, joiden avulla voisimme saavuttaa lisää tietämystä katsomusaineiden opettamisesta, sekä saada uusia näkökulmia niiden kehittämiseen.

Lähteet

Aikonen, Risto 2007. Koulun ortodoksinen uskonnonopetus: Haasteellisesta menneisyydestä uusiin oppimisympäristöihin. Teoksessa Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 42–73.

Alasuutari, Pertti 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Berkowitz, Marvin W. & Grych, John H. 1998. Fostering goodness: teaching parents to facilitate children's moral development. *Journal of Moral Education* 27(3).

Borrego, Maura, P. Douglas, Elliot & Amelink, Catherine D. 2009. Quantitative, qualitative, and mixed research methods in engineering education. *Journal of Engineering Education*, 2009 January, 53-66.

Brewer, John & Hunter, Albert 1990. Multimethod research. Sage Library of Social Research, Vol 175. Newbury Park: SAGE Publications, Inc.

Byrne, Cathy 2014. Religion in secular education. What, in heaven's name, are we teaching our children? Teoksessa Lori G. Beaman & Peter Beyer (toim.) *International Studies in Religion and Society*, Vol 21. Boston, MA: Brill.

Creswell, J.W. 2009. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Los Angeles, CA: Sage.

Creswell, J.W. & Plano, Clark V.L. 2003. Advanced mixed methods research designs. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 209-240.

Dahlin, Bo 1994. An epistemology of conceptions and its educational significance. Teoksessa Roy Ballantyne & Christine Bruce (toim.) Phenomenography: Philosophy and practice (7)9, November. Brisbane: QUT Publications and Printing, 87–110.

Fetters, Michael D. Curry, Leslie A. & Crewell, John W. 2013. Achieving integration in mixed methods designs – Principles and practices. HSR: Health Services Research, (48) 6, osa II. Health Research and Educational Trust 2134–2156. Saatavilla [www-muodossa: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4097839/](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4097839/)

Grant, M. J. & Booth, A. 2009. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. Health Information & Libraries Journal 26(2), 91-108.

Haikala, Topias 2018. Eri uskontojen ja elämänkatsomustiedon opettajat vastustavat yhteistä katsomusainetta. Kirkko ja kaupunki –lehden nettiartikkeli. Saatavilla [www-muodossa: https://www.kirkkojakaupunki.fi/-/miten-katsomusaineiden-opetus-tulisi-jarjestaa-ei-ainakaan-yhdistamalla-aineita-sanovat-opettajat](https://www.kirkkojakaupunki.fi/-/miten-katsomusaineiden-opetus-tulisi-jarjestaa-ei-ainakaan-yhdistamalla-aineita-sanovat-opettajat) . (Luettu 13.12.2018.)

Henrikson, Mikko 2016. Monimenetelmällisen tutkimuksen monet menetelmät. Kuntoutussäätiön tutkijablogi. Saatavilla [www-muodossa: https://kuntoutussaatio.fi/2016/05/31/monimenetelmällisen-tutkimuksen-monet-menetelmat/#_ftnref1](https://kuntoutussaatio.fi/2016/05/31/monimenetelmällisen-tutkimuksen-monet-menetelmat/#_ftnref1) . (Luettu 21.11.2018.)

Hessels, L. K. & Van Lente, H. 2008. Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. Research Policy 37(4), 740-760.

Hirsjärvi, Sinikka & Hurme Helena 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki; Yliopistopaino.

Huttunen, Rauno 2015. Uskonto ja elämänkatsomustieto Suomen kouluissa. Teoksessa Tanja Steiner, Jorma Vainionpää & Rauno Huttunen (toim.) Samalta viivalta 9 Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto. Jyväskylä: PS-kustannus, 163–166. Saatavilla www-muodossa: <http://docplayer.fi/423879-Samalta-viivalta-9-tanja-steiner-jorma-vainionpaa-ja-rauno-huttunen-toim.html> . (Luettu 10.9.2018.)

Jaanu-Schröder, Marjatta 2007. Katolinen uskonnonopetus. Teoksessa Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 74–82.

Jackson, Robert 2014. Signposts – Policy and practise for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education. Council of Europe. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing. Saatavilla www-muodossa: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806cd2f5> . (Luettu 25.1.2019.)

Jamisto, Annukka 2007a. Pienryhmäuskontojen opetus Suomessa ennen ja nyt. Teoksessa Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 31–41.

Jamisto, Annukka 2007b. Opetussuunnitelmien valmisteluprosessi ja monikulttuurinen koulu. Teoksessa Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 117–125.

Kabata, Miika & Honkala, Satu 2004. Elämänkatsomustiedon opetuskysely peruskouluille keväällä 2003. Teoksessa Pekka Elo, Satu Honkala & Eero Salmenkivi (toim.) Filosofian ja elämänkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja 2004. Helsinki: FETO.

Kallioniemi, Arto 2007a. Laadukas katsomusaineiden opetus. Teoksessa Arto Kallioniemi & Eero Salmenkivi (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkintouudistuksen virittämää keskustelua. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke), Käyttäytymistieteellinen tiedekunta: Helsingin yliopisto, 42–52.

Kallioniemi, Arto 2007b. Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnon opetukseen – oppiaineen kehittämisen haasteita Norjassa ja Suomessa. Teoksessa Arto Kallioniemi & Eero Salmenkivi (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkintouudistuksen virittämää keskustelua. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke), Käyttäytymistieteellinen tiedekunta: Helsingin yliopisto, 55–76.

Kallioniemi, Arto 2007c. Eurooppalaiset uskonnonopetusmallit ja suomalainen malli. Teoksessa Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 101–113.

Komulainen, Jyri 2015. Oman uskonnon opetus on postliberaali ratkaisu. Teoksessa Tanja Steiner, Jorma Vainionpää & Rauno Huttunen (toim.) Samalta viivalta 9 Valtakunnallisen kasvatustieteiden valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–174. Saatavilla <http://docplayer.fi/423879-Samalta-viivalta-9-samalta-viivalta-9-tanja-steiner-jorma-vainionpaa-ja-rauno-huttunen-toim.html> (Luettu 10.9.2018)

Leino-Kilpi, Helena 2007. Kirjallisuuskatsaus – tärkeää tiedon siirtoa. Teoksessa Kirsi Johansson, Anna Axelin, Minna Stolt & Riitta-Liisa Ääri (toim.) Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Turku: Turun yliopisto, 2–9.

Leivo, Heidi 2011. Katsomusopetus Suomessa – Käsityksiä nykytilasta ja

näkymiä tulevasta. Tampereen yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/82444/gradu04962.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Marton, Ference 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, Vol 10, 177–200.

Mayring, Philipp 2000. Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, Vol 1.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia*, Vol 85. Joensuun yliopisto.

Onkalo, Sini & Paananen, Elina 2018. Opettajien käsityksiä katsomusaineiden opettamisesta – dialogisuus käsityksissä. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57330/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201803151741.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Opetushallinnon tilastopalvelu 2016. Kieli- ja muut ainevalinnat. Saatavilla www-muodossa: <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx> .
(Luettu 19.2.2019.)

Opetushallitus 2016. Ohjeita koulutuksen ja varhaiskasvatuksen järjestämiseen. Uskonnon ja elämäntietämisen opetuksen sekä uskonnollisten tilaisuuksien järjestäminen esi- ja perusopetuksessa. Saatavilla www-muodossa: https://www.oph.fi/download/189009_Ohje_perusopetuksen_uskonnon_ja_elamankatsomustiedon_seka_esiopetuksen_katso.pdf. (Luettu 18.10.2018.)

OPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf . (Luettu 25.10.2018.)

Perusopetuslaki 1998/628. 13 § Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetus. Finlex. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P13>. (Luettu 29.11.2018.)

Pihlström, Sami 2015. Siiloutumisesta toiseuden kohtaamiseen: irti ”oman uskonnon” opetuksesta. Teoksessa Tanja Steiner, Jorma Vainionpää & Rauno Huttunen (toim.) Samalta viivalta 9 Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto. Jyväskylä: PS-kustannus, 157–182. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <http://docplayer.fi/423879-Samalta-viivalta-9-samalta-viivalta-9-tanja-steiner-jorma-vainionpaa-ja-rauno-huttunen-toim.html> . (Luettu 20.10.2018.)

Prikopil, Lukas 2017. Miten katsomusopetus pitäisi Suomessa järjestää? Helsingin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/229333/Prikopil_ProGradu.pdf?sequence=10

Pyysiäinen, Markku 2008. Tunnustuksellisesta uskonnon opetuksesta oman uskonnon opetukseen. Teoksessa Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari & Kristiina Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Koulutus - Arvot - Uudet asenteet. Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 301–309.

Richardson, John T. E. 1999. The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, Vol 69, 53–82.

Rissanen, Riitta 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. Kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla [www-muodossa: https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html](http://www.muodossa:https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html) . (Luettu 10.12.2018.)

Sakaranaho, Tuula 2007. Teoksessa Arto Kallioniemi & Eero Salmenkivi (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkintouudistuksen virittämää keskustelua. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke), Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto, 3–16.

Sakaranaho, Tuula. & Salmenkivi, Eero 2009. Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet. Pienryhmäisten uskontojen ja elämänkatsomustiedon opetus Suomessa. Helsingin yliopiston kirjaston verkkojulkaisu 2010. Julkaistu Teologisessa Aikakauskirjassa 114(2009). Saatavilla [www-muodossa: https://helda.helsinki.fi/handle/10138/16248](http://www.muodossa:https://helda.helsinki.fi/handle/10138/16248). (Luettu 20.10.2018.)

Salmenkivi, Eero 2007. Elämänkatsomustieto ja sen opetus. Teoksessa Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 83–100.

SVT 2018. Suomen virallinen tilasto. Väestörakenne. Vuosikatsaus 2017.

Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla [www-muodossa: http://www.stat.fi/til/vaerak/2017/01/vaerak_2017_01_2018-10-01_tie_001.fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2017/01/vaerak_2017_01_2018-10-01_tie_001.fi.html) . (Luettu 20.2.2019.)

Tervo, Jaakko 2017. Katsomusopetuksen ongelmat suomalaisessa koulutuksessa – kohti yhteistä katsomusainetta? Lapin yliopisto, kandidaatintutkielma.

Tolley, Elizabeth E. Ulin, Priscilla R. Mack, Natasha. Robinson, Elizabeth T. & Succop, Stacey M. 2016. Qualitative methods in public health : A field guide for applied research. Hoboken: John Wiley & Sons.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Ubani, Martin 2013. Peruskoulun uskonnonopetus. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uittamo, Marita 2007. Pienryhmäisten uskontojen opetus Espoossa. Teoksessa Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 131–148.

Uljens, M 1991. Phenomenography: a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheino (toim.). Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, Vol 39, 80–107.

Uskonnonvapauslaki 2003/453. Finlex. Saatavilla [www-muodossa: https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453](https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453) . (Luettu 14.1.2019.)

Vahtera, Sari & Kuukka, Ilona 2007. Kuntajärjestäjän näkökulma oman uskonnon opetukseen. Teoksessa Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 126–130.

Valtavaara, Marjo 2017. Professori: Uskonnonopetus estää meitä ymmärtämästä muita uskontoryhmiä – ”Malli, jossa lapset jaetaan eri luokkiin uskonnon perusteella, ei ole tätä päivää”. Helsingin sanomat. Kotimaa –osion artikkeli / haastattelu. Saatavilla [www-muodossa: https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005365153.html](https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005365153.html) . (Luettu 8.11.2018)

Varmavuori, Marjaana 2017. Uskonnonopetus jakaa Helsingin kahtia: et- luokat pullistelevat Kalliossa, Arabiassa ja Käpylässä – toisin kuin Paloheinässä, Lauttasaarella ja Munkkiniemessä. Helsingin sanomat. Kaupunki –osion artikkeli / haastattelu. Saatavilla [www-muodossa: https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005363606.html?utm_source=facebook&utm_medium=toimitus](https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005363606.html?utm_source=facebook&utm_medium=toimitus) . (Luettu 8.9.2018.)

Venesmäki, Elina 2015. Eri uskonnot ja ET yhden oppiaineen alla – malli toimii jo Kulosaarella. Suomen Kuvalehti. Kotimaan uutiset. Muokattu viimeksi 19.8.2015. Saatavilla [www-muodossa: https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/eri-uskonnot-ja-et-yhden-oppiaineen-alla-malli-toimii-jo-kulosaarella/](https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/eri-uskonnot-ja-et-yhden-oppiaineen-alla-malli-toimii-jo-kulosaarella/) . (Luettu 8.1.2019.)

Ylikoski, Esa 2017. Elämäkatsomustiedon oppilasmäärä kasvanut Varsinais-Suomessa. Turun Sanomat. Lukijoilta –palstan artikkeli Vapaa-ajattelijain liitto

ry:n pääsihteeriltä Esa Ylikoskelta. Saatavilla www-muodossa:
[http://www.ts.fi/mielipiteet/lukijoilta/3679270/Elamankatsomustiedon+oppilasm
aara+++kasvanut+VarsinaisSuomessa](http://www.ts.fi/mielipiteet/lukijoilta/3679270/Elamankatsomustiedon+oppilasm
aara+++kasvanut+VarsinaisSuomessa) . (Luettu 7.11.2018.)

Liitteet

Liite 1

Haastattelurunko

Yleinen

- *Mitä aineita opetat? Kauanko olet opettanut näitä?*
- *Montako ryhmää mitäkin ainetta? Ryhmäkoot noin?*
- *Mitä katsomusainetta olet itse opiskellut?*
- *Onko muuta kokemusta?*
- *Missä ja kuinka paljon olet opiskellut toista opettamaasi ainetta?*

Teema: Opetuksen järjestäminen ja eriarvoisuus

- *Millaisena näet tämän mallin, jossa oppilaat jaotellaan ryhmiin uskonnon tai katsomuksen mukaisesti? Mikä mallissa on mielestäsi myönteistä, miksi? Mikä mallissa on mielestäsi haasteellista tai ongelmallista, miksi?*
- *Uskotko, että eri uskontojen opetusta pystytään tarjoamaan tulevaisuudessakin kasvavassa määrin? Miksi/miksi et?*
- *Mitä ajattelet laista, jonka mukaan evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluva oppilas ei voi opiskella elämänskatsomustietoa (ei edes huoltajan suostumuksella, vain eroaminen kirkosta käy) kun taas elämänskatsomustiedon opiskelija voi vapaasti valita näiden kahden väliltä? Tulisiko evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluva saada myös vapauden valita elämänskatsomustiedon?*

Teema: Opettaminen ja sen sisältö

- Miten kuvaisit molempia aineita yhdessä? Onko mitään yhteistä tai erilaista, joka nousee esiin?
- Eroaako omasta mielestäsi opettamasi aineet sisällöllisesti toisistaan paljoa? Esimerkiksi teemojen suhteen? Koetko aineet opettaessasi millään lailla erilaisiksi tai samanlaisiksi? Kerro esimerkkejä.
- Vaikuttaako uskonto-oppiaine (jossa jonkin uskonnon pohja opetuksella) opettamiseen tai toimintaan tunnilla millään tavoin? Jos vertaa sitä elämänkatsomustietoon (jossa ei uskontoa pohjalla)? Millä tavalla?
- Miten koet hallitsevasi molempien aineiden opettamisen?
- Onko käytössäsi mielestäsi riittävästi laadukasta oppimateriaalia molempiin aineisiin? (laadukkaat kirjat, opeoppaat, verkkomatskua? Eroja näissä?)
- Miten kuvaisit omasta mielestäsi **yleisesti** katsomusaineiden tehtävää koulussa? Kerro omin sanoin. Entäpä erikseen uskonnon oppiaineen ja elämänkatsomustiedon tehtävää?
- Koetko minkäänlaisia haasteita näiden aineiden opettamisessa? Jos, niin minkälaisia.
- Oletko käyttänyt mitään samoja opetuksen välineitä (esim. opetusmateriaalia, tarinoita, leikkejä, tms) molemmissa aineissa? Kuvaile esimerkkejä?

Teema: Kehittäminen ja tulevaisuus

- Miten kehittäisit opetusta opettamissasi katsomusaineissa?
- Oman kokemuksesi perusteella, miten kehittäisit nykyistä mallia, jolla opetamme katsomusaineita koulussa?
- Haluaisitko kertoa jotain muuta katsomusaineiden opetuksesta, mitä en huomannut tässä kysyä.

Liite 2

Haastattelupyyntö

Hei, pahoittelen jos väärä foorumi tähän, mutta löytyisiköhän täältä opeja, joilla olisi kokemusta ET:n lisäksi myös jonkun uskonnon opetuksesta.

Etsin pro gradu -haastatteluani varten opettajia, joilla olisi kokemusta sekä jonkin uskonnon että elämäkatsomustiedon opettamisesta peruskoulussa. Kuulutko tähän harvinaisempaan opettajien ryhmään? Teen tutkimusta katsomusaineiden opettamisesta ja haluaisin kuulla juuri Sinun kokemuksiasi ja näkemyksiäsi. Mikä nykyisessä opetusmallissa mielestäsi toimii, mitä kehitettävää olisi? Kaikki kertomasi on tärkeää. Toivon, että löytäisit ajan osallistua tutkimukseeni, se olisi ensiarvoista.

Ota yhteyttä yksityisviestillä, sähköpostitse tai puhelimitse. Haastattelu voidaan suorittaa haluamallasi tavalla (esimerkiksi puhelimitse tai skypeä). Haastatteluaineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä henkilöllisyytesi paljastu missään tutkimuksen vaiheessa. Annan mielelläni lisätietoja. KIITOS jo etukäteen osallistumisestasi!

Ystävällisin terveisin

Jaakko Tervo Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelija

[Redacted signature]

Tutkielmani ohjaaja on professori Satu Uusiautti, Lapin yliopisto.